

## **Tesis de Doctorado**

# **Experiencias óptimas en el deporte adolescente de alto rendimiento: Influencia de las fortalezas y el contexto familiar**

**María Julia Raimundi**

Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

### **Directores:**

Dra. Vanina Schmidt (CONICET – Universidad de Buenos Aires)

Dr. Ricardo Crisorio (Universidad Nacional de La Plata)

Dr. Antonio Hernández Mendo (Universidad de Málaga)

---

2016

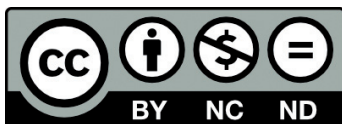


UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: María Julia Raimundi

 <http://orcid.org/0000-0002-4677-3987>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

*Departamento de Psicología Social,  
Trabajo Social, Antropología Social y  
Estudios de Asia Oriental. Campus de  
Teatinos, 29071 Málaga.*

**DON ANTONIO HERNÁNDEZ MENDO**, CATEDRÁTICO EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL, TRABAJO SOCIAL, ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y ESTUDIOS DE ASIA ORIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA,

**DOÑA VANINA SCHMIDT**, PROFESORA ADJUNTA REGULAR, COORDINADORA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL (CÓD. 788): PROMOCIÓN DE LA SALUD EN ADOLESCENTES. PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN, DIAGNÓSTICO Y PREVENCIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS, FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Y

**DON RICARDO CRISORIO**, PROFESOR TITULAR ORDINARIO CÁTEDRA EDUCACIÓN FÍSICA 5, PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA,

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral, realizada por Dña. MARÍA JULIA RAIMUNDI con el título **EXPERIENCIAS ÓPTIMAS EN EL DEPORTE ADOLESCENTE DE ALTO RENDIMIENTO: INFLUENCIA DE LAS FORTALEZAS Y EL CONTEXTO FAMILIAR**, de la cual somos directores, ha sido proyectada, desarrollada y redactada bajo nuestra supervisión.

Que el mencionado trabajo de investigación reúne todas las características científicas y técnicas para poder ser defendido públicamente. Asimismo, merece una alta valoración en cuanto al rigor, actualidad de planteamiento y aspectos metodológicos. De todo lo cual informamos, como trámite preceptivo para su aceptación y posterior defensa pública.

En Málaga, a                      de                      de 2016

Dr. D. Antonio Hernández Mendo

Dr. Dña. Vanina Schmidt

Dr. D. Ricardo Crisorio

La presente Tesis Doctoral fue realizada en el marco de un Convenio Específico de Cotutela de Tesis Doctoral entre la Universidad de Málaga y la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo, la presente Tesis fue financiada por una Beca Interna Doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Res. 329/11 y 4773/13), dirigida por la Dra. Vanina Schmidt y co-dirigida por la Dra. Nora Leibovich de Figueroa, y la realización de las estancias en cada una de las universidades fue posible gracias a las Ayudas de Movilidad dirigidas a los estudiantes de Doctorado de la Universidad de Málaga (Res. UMA 29/10/14).

Este trabajo se encuentra inserto en el proyecto de investigación UBACyT 20020130100434BA dirigido por la Dra. Vanina Schmidt y co-dirigido por la Dra. Nora Leibovich de Figueroa.



## Resumen

El objetivo de esta tesis fue estudiar las experiencias óptimas (*flow*) en adolescentes deportistas de alto rendimiento de Argentina y la influencia del contexto familiar y las fortalezas humanas sobre ellas. Participaron 238 adolescentes que practican deporte de alto rendimiento, pertenecientes a Selecciones Nacionales Argentinas de distintos deportes. A su vez, 483 adolescentes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, de donde surgen los grupos de comparación: adolescentes que practican deporte en forma recreativa y adolescentes que no practican deporte. Se administró Cuestionario socio-demográfico, Escala de experiencias óptimas (*flow*) para adolescentes, Inventario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth), Escala de Promoción de Desafíos por parte de los padres (EPDP), Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) e Inventario de Comunicación Adolescentes-Padre (ICAP). Los resultados mostraron diferencias en función del grupo de comparación en algunas de las dimensiones de la experiencia óptima, pero no se encontraron diferencias en la percepción del *flow* total. Asimismo, se encontraron diferencias en las fortalezas humanas en función del grupo de comparación. Las fortalezas que caracterizan a los deportistas de alto rendimiento son aquellas relacionadas con una orientación positiva hacia metas difíciles y la persistencia para lograrlas. Las fortalezas de optimismo, perseverancia, valentía, vitalidad y religiosidad son aquellas que predicen el *flow* en deportistas adolescentes de alto rendimiento; mientras que las características del contexto familiar tienen un poder predictivo bajo en esta relación. Asimismo, entre las mujeres, la influencia de la familia adquiere mayor relevancia mientras que para los varones la influencia es prácticamente nula. Estos resultados se discuten a la luz de los antecedentes teóricos revisados y se analizan las implicaciones para el trabajo del psicólogo del deporte en el alto rendimiento. Por último, se desarrollan los aportes instrumentales para la evaluación de los constructos estudiados.

## **Abstract**

The aim of this thesis was to study optimal experience (flow) in adolescent elite athletes from Argentina and the influence of family environment and character strengths' on it. Participants: 238 adolescents who practice elite sport, selected for the Argentinean National Teams of different sports. Additionally, 483 teenagers who attended middle-school from Buenos Aires city, where part of two comparison groups: a group of adolescents who play sports recreationally and a group of adolescents who do not play sports. Socio-demographic questionnaire, Optimal experiences (flow) Scale for adolescents, Values in Action Inventory of Strengths (VIA-Youth), Parents' promotion of challenges Scale (EPDP), Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES III) and Parent-adolescent Communication Inventory (ICAP) were administered. Results showed differences in some dimensions of optimal experience according to the comparison group, but no difference in overall perception of flow was found. In addition, differences were found in character strengths regarding comparison group. Young elite athletes were characterized by character strengths associated with a positive orientation towards challenging goals and achieve persistence. Hope, persistence, bravery, zest and religiosity predict flow in young elite athletes; meanwhile family context variables had a low predictive power. Moreover, for girls, family influence was more relevant than for boys, for which influence was practically nule. These results are discussed having into account of theoretical background revised and implications for elite sport psychologist's work. Finally, instrumental contributions for assessment of the studied constructs are expounded on.



*“Citius, altius, fortius”...*

*A todos los apasionados por su trabajo,  
que tanto en las canchas (pistas o campos),  
como en las aulas o en el hogar, dejan todos los  
días un pedacito de su ser para acompañar a  
otros a ser cada día mejores.*



## **Agradecimientos**

Porque realmente hubo todo un gran EQUIPO detrás de este trabajo, tengo que agradecerles a todos ellos, en donde cada uno contribuyó desde su importantísimo lugar.

En el primero de ellos, a mi directora por la Universidad Nacional de La Plata, Vanina Schmidt por ser la persona que me abrió las puertas a este apasionante camino de la investigación y me enseñó una cantidad incontable de herramientas para hacer de esta profesión, un disfrute y un lugar permanente de desafíos. Por sostener el proyecto en los peores momentos, por el coraje para afrontar dificultades y por el empuje a seguir aprendiendo todos los días.

A Antonio Hernández Mendo, mi director por la Universidad de Málaga, por sumarse en el camino y brindar miles de oportunidades de crecimiento y desarrollo. Por el respaldo incondicional frente a las dificultades y por el constante empuje a nuevas experiencias y al aprendizaje de herramientas y técnicas.

A ellos, porque juntos han formado un verdadero equipo de “padres académicos” que realmente me han mostrado la importancia del balance entre el apoyo y el incentivo para el logro de un objetivo.

A mi codirectora de beca, Nora Leibovich de Figueroa por su cálida bienvenida al equipo de investigación y hacer siempre de soporte sabio en este largo camino, y a Ricardo Crisorio, por su apoyo en este proyecto.

A Ana María Talak, directora del Doctorado de la Universidad de La Plata, a Antonio Vallecillo, director del Centro Internacional de Doctorado y Posgrado de la Universidad de Málaga y a todos los administrativos de ambas universidades por hacer posible la cotutela de la tesis.

A los entrenadores de las Selecciones Nacionales Argentinas: Hernán Amaya, Daniela Conde, Gabriel Taraburelli, Daniela Krukower, Julián Álvarez, Guillermo Cáceres, Germán Barceló, Giselle Pintos. A Diego Grippo, Federico Johnston, al “Negro” Cazón, Andrea Pleitel, a los miembros del Proyecto de Desarrollo Deportivo en la Escuela Media, y a Gabriel Antonielli por su colaboración y apertura a la realización de este proyecto de investigación. De forma especial,

agradezco a los adolescentes de las Selecciones Nacionales de Voleibol, Basquetbol, Handball, Gimnasia Artística, Taekwondo, Judo y a los becarios del proyecto de Desarrollo Deportivo en la Escuela Media porque sin su invaluable colaboración este proyecto no habría sido posible.

A las autoridades, preceptores, padres y alumnos de la Escuela Técnica N°2 "Osvaldo Magnasco", la Escuela Normal N°9 "Domingo F. Sarmiento", el Colegio de La Salle y el Colegio Paula Montal.

A Yésica Vargas, Silvana Cataldi, Karina Mignolo, Celina Selva, María Sottani, Pamela Parma, Nicolás Robles López, María Luz Hernández, Daniel Schejter, Analía Álvarez, Romina Cossar y Agustina Mazzeo que colaboraron en las administraciones con los adolescentes.

A las chicas del equipo UBACyT: Teresa Esparza, Elizabeth Aranda Coria, Alejandra Gonzalez, Alejandra Calero, y a quienes formaron parte de él en estos años, Claudia Minichiello, Irene Injoque-Ricle y Ana Laura Maglio, compañeras de proyecto, por sus consejos, soporte e incentivo para sacar adelante esta tesis doctoral. Especialmente, a Mariel Giménez y Lucía Bugallo por la ayuda incondicional y los *after research* de risas y locuras, y a mi "hermana académica", Fernanda Molina, por los momentos compartidos, por el millar de consejos y sugerencias y por ser mi guía emocional e instrumental a través de este largo camino.

No puedo olvidar a aquellos primeros deportistas con los que trabajé, que han sido fuente de inspiración para este proyecto. A todos ellos, gracias por confiar en mí y compartir sus más íntimas experiencias en el deporte.

Finalmente, en los tres lugares más especiales: a mis amigas, la "Comu", por compartir todos los proyectos y locuras a lo largo de tantos años; a mi familia, especialmente a mis papás, por enseñarme el valor de nacer y crecer en un contexto de apoyo incondicional que me permitió embarcarme en esta carrera y por empujarme y sostenerme en la aventura de la vida. A Facu, por ser un gran compañero de sueños y la persona que despertó en mí el amor y la pasión por el deporte.

# Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>vi</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>ix</b>
<b>Índice.....</b>	<b>xi</b>
<b>Índice de Tablas.....</b>	<b>xix</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>xxi</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. La adolescencia y el deporte.....</b>	<b>9</b>
1. Delimitación del concepto de adolescencia.....	9
2. Diferentes perspectivas psicológicas acerca de la adolescencia.....	12
2.1. Los pares y el tiempo libre durante la adolescencia.....	15
3. El deporte en la adolescencia.....	17
3.1. El deporte, la actividad física y el ejercicio físico y su relación con la salud .....	17
3.2. Motivos para la práctica del deporte durante la adolescencia .....	19
3.3. Socialización de la práctica del deporte durante la adolescencia.....	20
<b>Capítulo II. El deporte de alto rendimiento .....</b>	<b>23</b>
1. Delimitación del concepto de deporte de alto rendimiento .....	23
2. Caracterización del deporte de alto rendimiento en Argentina .....	24
3. Perspectivas en la investigación psicológica acerca del deporte de alto rendimiento.....	28
4. El deporte de alto rendimiento y su desarrollo durante la adolescencia.....	29
5. Los padres y el deporte de alto rendimiento en la adolescencia.....	34
5.1. El impacto de los padres en la práctica de actividades físico-deportivas.....	34

5.2. Los padres en la experiencia del deporte de alto rendimiento de sus hijos adolescentes.....	40
<b>Capítulo III. La experiencia óptima (<i>flow</i>).....</b>	<b>45</b>
1. Antecedentes teóricos en el estudio del tema .....	45
2. Delimitación del concepto de experiencia óptima ( <i>flow</i> ) .....	46
2.1. Las dimensiones de la experiencia óptima ( <i>flow</i> ) .....	47
2.2. Los modelos de la experiencia óptima .....	49
2.3. El <i>flow</i> en diferentes actividades y sus dimensiones .....	51
2.4. Semejanzas y diferencias con otros constructos .....	54
3. El <i>flow</i> en adolescentes y sus relaciones con el bienestar y la personalidad .....	57
4. La evaluación de la experiencia óptima .....	60
5. La experiencia óptima ( <i>flow</i> ) en el deporte .....	67
5.1. Aplicación del modelo de la experiencia óptima al deporte de alto rendimiento ....	67
5.2. Correlatos del <i>flow</i> en el deporte de alto rendimiento.....	72
5.3. El <i>flow</i> en el deporte como actividad recreativa .....	79
<b>Capítulo IV. Las fortalezas humanas .....</b>	<b>83</b>
1. Introducción al estudio del tema desde la perspectiva de la Psicología Positiva .....	83
2. Delimitación conceptual de las fortalezas humanas: la clasificación de las virtudes y fortalezas .....	84
2.1. Diferenciación entre virtudes, fortalezas y temas situacionales.....	86
2.2. Criterios para la inclusión de las fortalezas humanas en la clasificación.....	88
3. Las 24 fortalezas humanas y sus definiciones .....	91
4. Investigación empírica acerca de las fortalezas en adolescentes.....	94
5. La evaluación de las fortalezas humanas en adolescentes.....	99
6. Las fortalezas humanas en el deporte .....	102
<b>Capítulo V. El contexto familiar .....</b>	<b>111</b>

1. El contexto familiar y su importancia en la vida de las personas .....	111
2. Perspectiva psicosocial del contexto familiar actual .....	113
3. Los modelos teóricos del funcionamiento familiar .....	116
3.1. La familia como objeto de estudio de la Psicología.....	116
3.2. Dimensiones del funcionamiento familiar .....	117
4. El Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares .....	119
4.1. Cohesión familiar .....	120
4.2. Flexibilidad familiar .....	121
4.3. Comunicación familiar .....	124
5. La familia y los hijos adolescentes .....	127

**Capítulo VI. El contexto familiar y la experiencia óptima en los adolescentes .....** 129

1. Los padres y la experiencia óptima en niños y adolescentes.....	129
2. Estudios empíricos acerca de la influencia del contexto familiar en las experiencias óptimas de los adolescentes .....	132
3. La evaluación de las características familiares que influyen en las experiencias óptimas de los adolescentes .....	136
4. La promoción de desafíos por parte de los padres como variable fundamental para las experiencias óptimas .....	138
4.1. La promoción de desafíos por parte de los padres en nuestro contexto .....	141
5. El contexto familiar y las experiencias óptimas en el deporte .....	143

**SEGUNDA PARTE. EL PRESENTE ESTUDIO .....** 145

**Capítulo VII. Planteo del estudio .....** 147

1. Planteamiento del problema .....	147
2. Objetivos.....	149
2.1. Objetivo general .....	149
2.2. Objetivos específicos.....	149
3. Hipótesis .....	150
4. Importancia del estudio .....	151

<b>Capítulo VIII. Método</b> .....	153
1. Tipo de estudio y diseño .....	153
2. Participantes.....	153
2.1. Definición de la población .....	153
2.2. Determinación de la muestra.....	153
2.3. Criterios de inclusión .....	154
2.4. Participantes .....	155
2.5. Ubicación geográfica.....	158
3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa .....	159
3.1. Experiencia óptima ( <i>flow</i> ) .....	159
3.2. Fortalezas humanas .....	159
3.3. Contexto familiar.....	160
3.3.1. Promoción de desafíos por parte de los padres .....	160
3.3.2. Cohesión familiar .....	160
3.3.3. Flexibilidad familiar.....	160
3.3.4. Comunicación con los padres.....	161
4. Instrumentos de recolección de datos .....	161
4.1. Cuestionario socio-demográfico y socio-familiar .....	161
4.2. Escala de Experiencias óptimas ( <i>flow</i> ) para adolescentes.....	162
4.2.1. Indicadores de validez de la prueba en su versión original .....	163
4.2.2. Indicadores de validez en su versión adaptada a nuestro contexto.....	165
4.2.3. Relevancia con relación a los objetivos de la tesis .....	166
4.3. Inventario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth) .....	167
4.3.1. Indicadores de validez de la prueba en su versión original .....	168
4.3.2. Indicadores de validez en su versión adaptada a nuestro contexto.....	170



4.3.3.	Relevancia con relación a los objetivos de la tesis .....	173
4.4.	Escala de Promoción de Desafíos por parte de los padres (EPDP).....	174
4.4.1.	Proceso de construcción de la EPDP para su uso con adolescentes de nuestro medio.....	175
4.4.2.	Indicadores de validez de la prueba.....	176
4.4.3.	Relevancia con relación a los objetivos de la tesis .....	177
4.5.	Escala de evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar, 3º versión (FACES III).....	178
4.5.1.	Indicadores de validez de la prueba en su versión original .....	178
4.5.2.	Indicadores de validez en su versión adaptada a nuestro contexto.....	179
4.5.3.	Relevancia con relación a los objetivos de la tesis .....	182
4.6.	Inventario de Comunicación Adolescente-Padres (ICAP).....	183
4.6.1.	Indicadores de validez de la prueba.....	183
4.6.2.	Relevancia con relación a los objetivos de la tesis .....	185
5.	Procedimiento .....	187
6.	Análisis estadístico de los datos .....	189
6.1.	Análisis preliminares .....	189
6.2.	Análisis principal.....	191
<b>Capítulo IX. Resultados .....</b>		<b>195</b>
1.	Descriptivos de las variables de todos los participantes .....	195
2.	Validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados.....	197
2.1.	Escala de Experiencias Óptimas ( <i>flow</i> ) para adolescentes.....	197
2.2.	Cuestionario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth) .....	199
2.3.	Escala de Promoción de desafíos por parte de los padres (EPDP).....	203
2.4.	Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) .....	204
2.5.	Inventario de Comunicación Adolescente-Padres (ICAP).....	205

3. Comparaciones de grupos: características del grupo AR y diferencias con los grupos GC1 y GC2 .....	207
3.1. Caracterización de los deportistas de alto rendimiento en función de la experiencia óptima, las fortalezas y el contexto familiar .....	207
3.1.1. La experiencia óptima ( <i>flow</i> ).....	207
3.1.2. Las fortalezas humanas .....	208
3.1.3. El contexto familiar .....	211
3.2. Diferencias entre los adolescentes deportistas de alto rendimiento, adolescentes que practican de forma recreativa y adolescentes que no practican deporte .....	216
3.2.1. La experiencia óptima en función del nivel de práctica del deporte .....	216
3.2.2. Las fortalezas humanas en función del nivel de práctica del deporte .....	219
3.2.3. El contexto familiar en función del nivel de práctica del deporte .....	222
4. Análisis del componente de la varianza y análisis de generalizabilidad .....	225
4.1. Modelo general incluyendo la faceta “participantes” .....	225
4.2. Modelo general sin incluir la faceta “participantes” .....	227
4.3. Modelo para <i>flow</i> total.....	228
4.3.1. <i>Flow</i> con todos los grupos de comparación .....	228
4.3.2. <i>Flow</i> en el grupo de adolescentes deportistas de alto rendimiento .....	229
5. Análisis de correlación entre variables .....	232
5.1. Relaciones entre las fortalezas humanas y el <i>flow</i> .....	232
5.2. Relaciones entre el contexto familiar y el <i>flow</i> .....	233
6. Modelo de Ecuaciones Estructurales .....	235
6.1. Influencia de las fortalezas humanas y el contexto familiar en el <i>flow</i> .....	235
<b>Capítulo X. Discusión y conclusiones.....</b>	<b>239</b>
1. Interpretación de los resultados .....	239
1.1. La experiencia óptima ( <i>flow</i> ) en el deporte adolescente de alto rendimiento .....	240

1.2.	Las fortalezas humanas en el deporte adolescente de alto rendimiento .....	251
1.3.	El contexto familiar en el deporte adolescente de alto rendimiento .....	257
1.4.	La influencia de las fortalezas humanas y el contexto familiar en la experiencia óptima ( <i>flow</i> ) del deporte adolescente de alto rendimiento.....	265
2.	Conclusiones.....	271
3.	Implicaciones de los resultados .....	274
3.1.	Implicaciones para el trabajo de los psicólogos del deporte con adolescentes deportistas de alto rendimiento .....	274
3.2.	Implicaciones para la evaluación de las fortalezas y el contexto familiar en adolescentes argentinos .....	279
4.	Limitaciones y direcciones futuras .....	281
4.1.	Avances y controversias en la evaluación del <i>flow</i> .....	281
4.2.	Limitaciones de este estudio y perspectivas futuras de investigación .....	286
<b>Conclusions.....</b>		<b>293</b>
<b>Referencias .....</b>		<b>297</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>331</b>
Anexo I. Instrumentos de evaluación.....		333
Anexo II. Carta de presentación del proyecto a las Selecciones Nacionales Argentinas y a las Instituciones Educativas.....		347
Anexo III. Notas de consentimiento.....		351
Anexo IV. Informe de devolución de resultados.....		355
Anexo V. Cartas de agradecimiento por la colaboración en el proyecto de investigación. ....		365
Anexo VI. Certificado del Comité de ética. ....		369



## Índice de Tablas

<b>Tabla 3.1.</b> Ventajas y desventajas de los instrumentos de evaluación del <i>flow</i> (basado en Moneta [2012]).....	66
<b>Tabla 3.2.</b> Factores que previenen e interrumpen el <i>flow</i> en deportistas de élite. ....	70
<b>Tabla 4.1.</b> Clasificación de virtudes y fortalezas de Peterson y Seligman (2004). ....	92
<b>Tabla 5.1.</b> Aspectos del funcionamiento familiar en función al grado de cohesión (Leibovich & Schmidt, 2010) .....	120
<b>Tabla 5.2</b> Aspectos del funcionamiento familiar en función al grado de flexibilidad (Leibovich & Schmidt, 2010) .....	122
<b>Tabla 8.1.</b> Características sociodemográficas de los adolescentes y las familias de los grupos de comparación. ....	155
<b>Tabla 8.2.</b> Características del deporte practicado en el grupo de deportistas de alto rendimiento. ....	158
<b>Tabla 8.3.</b> Resumen de las variables e instrumentos de evaluación utilizados en el estudio. ....	186
<b>Tabla 8.4.</b> Administraciones realizadas a los adolescentes deportistas de alto rendimiento.....	187
<b>Tabla 8.5.</b> Prueba de normalidad de las variables para todos los grupos de comparación.....	189
<b>Tabla 9.1.</b> Estadísticos descriptivos de todas las variables del estudio en función del grupo de comparación. ....	195
<b>Tabla 9.2.</b> Indicadores de ajuste y error del AFC de la Escala de Experiencias óptimas ( <i>flow</i> ).198	
<b>Tabla 9.3.</b> Índices de fiabilidad y validez de la Escala de Experiencias óptimas ( <i>flow</i> ). ....	198
<b>Tabla 9.4.</b> Indicadores de ajuste y error del AFC de las Fortalezas humanas del VIA-Youth. ..	199
<b>Tabla 9.5.</b> Índices de fiabilidad y validez de los factores del Cuestionario de Fortalezas para adolescentes.....	200
<b>Tabla 9.6.</b> Indicadores de ajuste y error del AFC de la EPDP. ....	203
<b>Tabla 9.7.</b> Índices de fiabilidad y validez de la EPDP. ....	203
<b>Tabla 9.8.</b> Indicadores de ajuste y error del AFC de FACES III. ....	204
<b>Tabla 9.9.</b> Índices de fiabilidad y validez de FACES III. ....	204
<b>Tabla 9.10.</b> Indicadores de ajuste y error del AFC de ICAP.....	205
<b>Tabla 9.11.</b> Índices de fiabilidad y validez de ICAP (versión hijo-madre e hijo-padre).....	206
<b>Tabla 9.12.</b> Estadísticos descriptivos y diferencias en función del género y la edad en las dimensiones del <i>flow</i> . ....	207

<b>Tabla 9.13.</b> Diferencias en las dimensiones del flow en función del tipo de deporte. ....	208
<b>Tabla 9.14.</b> Diferencias en función del género y edad en las fortalezas humanas del grupo AR. ....	210
<b>Tabla 9.15.</b> Diferencias en función del tipo de deporte en las fortalezas humanas del grupo AR. ....	211
<b>Tabla 9.16.</b> Diferencias en función del género y edad en las variables del contexto familiar del grupo AR. ....	215
<b>Tabla 9.17.</b> Diferencias en función del tipo de deporte en las variables del contexto familiar del grupo AR. ....	216
<b>Tabla 9.18.</b> Diferencias en función del grupo de comparación en las dimensiones del <i>flow</i> . ....	217
<b>Tabla 9.19.</b> Diferencias en función del grupo de comparación en las fortalezas humanas. ....	220
<b>Tabla 9.20.</b> Comparaciones de grupo en promoción de desafíos, cohesión, flexibilidad y comunicación familiar. ....	222
<b>Tabla 9.21.</b> Análisis del componente de la varianza modelo $p*g*n*e*f$ ....	225
<b>Tabla 9.22.</b> Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza en el modelo [p] [g] [n] [e] / [f] ....	226
<b>Tabla 9.23.</b> Análisis del componente de la varianza modelo $f*n*g*e$ ....	227
<b>Tabla 9.24.</b> Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza en el modelo [f] / [n] [g] [e] ....	228
<b>Tabla 9.25.</b> Análisis del componente de la varianza modelo $g*n*e$ ....	228
<b>Tabla 9.26.</b> Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza del modelo [n] [g] / [e] ....	229
<b>Tabla 9.27.</b> Análisis del componente de la varianza modelo $g*h*d*e$ ....	230
<b>Tabla 9.28.</b> Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza del modelo [g] [h] [d] / [e] ....	230
<b>Tabla 9.29.</b> Correlaciones entre el <i>flow</i> y las fortalezas humanas en los deportistas de alto rendimiento. ....	232
<b>Tabla 9.30.</b> Correlaciones entre el <i>flow</i> y desafío, comunicación con los padres, cohesión y flexibilidad. ....	233
<b>Tabla 9.31.</b> Indicadores de validez, fiabilidad y colinealidad de las variables del modelo de medida. ....	236
<b>Tabla 9.32.</b> Comparación entre paths de los modelos para varones y mujeres. ....	238

## Índice de Figuras

<b>Figura 3.1.</b> Modelo del “canal” de <i>flow</i> propuesto por Csikszentmihalyi (1975).....	49
<b>Figura 3.2.</b> Modelo de <i>flow</i> revisado por Massimini y Carli (1988).....	50
<b>Figura 9.1.</b> Ranking de fortalezas humanas para la muestra total y para varones y mujeres.....	209
<b>Figura 9.2.</b> Niveles de las variables del contexto familiar en el grupo AR.....	213
<b>Figura 9.2.</b> Niveles de las variables del contexto familiar en el grupo AR (cont.) .....	214
<b>Figura 9.3</b> Prueba post hoc para <i>flow</i> total en los tres grupos de comparación. ....	218
<b>Figura 9.4.</b> Pruebas post hoc para las dimensiones del <i>flow</i> en los tres grupos de comparación.....	218
<b>Figura 9.5</b> Pruebas post hoc de las fortalezas humanas en los tres grupos de comparación.....	221
<b>Figura 9.6.</b> Pruebas post hoc de las variables familiares en los tres grupos de comparación. ....	223
<b>Figura 9.7.</b> Modelo de medida y estructural de la influencia de las fortalezas y contexto familiar sobre el <i>flow</i> . ....	237
<b>Figura 9.8.</b> Modelo estructural de la influencia de las fortalezas y contexto familiar sobre el <i>flow</i> para varones.....	237
<b>Figura 9.9.</b> Modelo estructural de la influencia de las fortalezas y contexto familiar sobre el <i>flow</i> para mujeres. ....	238
<b>Figura 10.1.</b> Clasificación de juegos deportivos según Parlebas (1981).....	243





## Introducción

Para la Psicología, la entrada en el siglo XXI ha venido acompañada de distintas propuestas teóricas que han compartido un objetivo común: el desarrollo positivo de las personas (Balaguer, Castillo, & Duda, 2008). En este sentido, los autores se han interesado por aquellas características de las personas y de sus entornos que promueven el bienestar y la satisfacción vital (e.g. Bassi, Steca, Monzani, Greco, & Delle Fave, 2013; Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2011; Sinnott, 2013). Este nuevo enfoque se orienta hacia el estudio de las experiencias positivas subjetivas, las características individuales positivas (a las que llaman “fortalezas humanas”) y las instituciones que las posibilitan (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Es en el contexto del estudio de las experiencias positivas donde tiene sentido el concepto de *flow*<sup>1</sup>. El *flow* es un estado de experiencia óptima “en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que están realizando que nada más parece importarles” (Csikszentmihalyi, 1990, p. 16). Esta experiencia óptima es tan agradable que las personas desean realizarla por el disfrute que les proporciona la actividad en sí misma, incluso cuando esta actividad pueda ser extremadamente difícil o peligrosa (Csikszentmihalyi, 1990).

En términos generales, el disfrute (con sus diferentes formas de expresión) es universal e inherente a la condición humana, atraviesa la historia de la humanidad y se expresa en todas las culturas (Blythe, Overbeeke, Monk, & Wright, 2006). Específicamente, la importancia del estudio del disfrute radica en que una y otra vez los investigadores han resaltado que éste constituye el motivo principal de participación en el deporte (e.g. Balaguer & Castillo, 2002; Kimiecik & Harris, 1996; Scanlan & Lewthwaite, 1986).

El deporte de alto rendimiento o deporte de élite constituye el nivel más alto de realización deportiva ya que sus objetivos y desarrollo se fundamentan en la obtención de los mejores resultados, los cuales se valoran a través de la competencia con otros sujetos que buscan los

---

<sup>1</sup>Este concepto ha sido traducido al español indistintamente como “fluir”, “flujo” o “fluencia”. Debido a que aún no hay acuerdo entre los autores de habla hispana, en la presente tesis se optó por mantener la palabra original en inglés ya que constituye el término más difundido en la literatura internacional.

misimos objetivos y en contextos deportivos específicamente diseñados para este fin (Unisport, 1992).

Muchas de las investigaciones sobre deporte de alto rendimiento, como modalidad específica de práctica, han tenido principalmente una mirada clínica, identificando diferentes patologías (Romero, García-Mas & Brustad, 2009). Se ha puesto el foco principalmente en los efectos negativos que posee esta modalidad de deporte, como lesiones (Berengüi, López-Gullón, Garcés De Los Fayos, & Almarcha, 2011; Olmedilla, Ortega, Abenza, & Boladeras, 2011), sobreentrenamiento (Alves, Oliveira, Costa, & Samulski, 2006; Samulski & Simola, 2013), síndrome de *burnout* (Tutte & Garcés De Los Fayos, 2010) y psicopatología (Tamorri, 2004).

Otra línea, mucho menos explorada pero de creciente interés en el mundo, se ha enfocado en los beneficios del deporte de alto rendimiento, en cuanto al desarrollo de características psicológicas positivas (Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002; Ramzi & Besharat, 2010), y en el estudio de los factores que influyen en la felicidad (Denny & Steiner, 2008), en el bienestar (Núñez, León, González, & Martín-Albo, 2011) en la motivación (Balaguer et al., 2008) y en la posibilidad de desarrollar experiencias óptimas a través del deporte de alto rendimiento (e.g. López-Torres, Torregosa, & Roca, 2007; Moreno & Cervelló, 2010).

Aun cuando estos estudios recientes muestran que se pueden desarrollar experiencias positivas a través del deporte de alto rendimiento, en su mayoría las investigaciones se han centrado en sus efectos negativos.

Por lo tanto, se vuelve indispensable poder abordar los siguientes interrogantes: ¿qué características posee el deporte de alto rendimiento en adolescentes de Argentina? ¿Qué condiciones permiten o facilitan las experiencias positivas en el deporte de alto rendimiento? ¿Cuáles son factores psicológicos que contribuyen a que los deportistas que lo practican obtengan beneficios de su participación?

En este sentido, el *flow* constituye una experiencia subjetiva de suma relevancia para los deportistas de alto rendimiento que compiten en el máximo nivel, ya que implica un estado que se ha asociado a los rendimientos óptimos y al disfrute intrínseco de la actividad (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012).

Desde la perspectiva del desarrollo deportivo, la adolescencia constituye un período en el cual se adquieren y consolidan las habilidades técnicas, capacidades físicas y cualidades psicológicas necesarias para poder alcanzar los mejores resultados a nivel internacional (Côté, Baker, & Abernethy, 2003; Côté, 1999; Ramadas, Serpa, & Krebs, 2012). Es por ello que interesa estudiar los factores que pueden hacer de la experiencia del deporte de alto rendimiento una oportunidad para el desarrollo positivo de los adolescentes. Este desarrollo positivo implica mucho más que la prevención de conductas de riesgo. Es desde este enfoque que se plantea que los adolescentes necesitan oportunidades para lograr desafíos, así como resolver cuestiones vinculadas con su identidad, desarrollar una creciente autonomía y adquirir experiencias necesarias para los roles adultos de trabajo (Barber, Abbott, Blomfield, & Eccles, 2009).

Desde esta perspectiva se aborda la pregunta: ¿qué factores personales y contextuales contribuyen en el logro del *flow* en adolescentes que practican deporte de alto rendimiento?

En sus orígenes, la Psicología Positiva surgió bajo la pregunta: ¿qué hace que una vida sea plena? ¿Cuáles son los caminos para conseguirla? Para Seligman (2002) existen tres vías de acceso para una vida plena: la primera (“la vida placentera”) es a través de las emociones positivas y responde a la noción más comúnmente extendida de felicidad; la segunda (“la vida comprometida”) implica la ruta que tiene que ver con el compromiso con una tarea efectiva y con la posibilidad de lograr experiencias óptimas a través de ella. Estas experiencias óptimas, como el *flow*, sólo ocurren cuando se emplean las mayores fortalezas y habilidades para afrontar los desafíos que se van planteando. Contrariamente a la búsqueda del placer, no hay caminos breves para conseguir esta experiencia compleja (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). El último camino tiene que ver con la búsqueda de sentido, que consiste en conocer las propias fortalezas y usarlas en el logro de algo en lo que se cree, que es más amplio que la propia persona.

Actualmente se asume que el deporte constituye un ámbito que propicia el desarrollo de valores, virtudes y fortalezas, pero son escasos los estudios empíricos que han abordado esta temática, por lo que implica un campo de reciente interés para la Psicología del deporte y la actividad física (M. I. Jones, Dunn, Holt, Sullivan, & Bloom, 2011; M. Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008; Whitehead, Telfer, & Lambert, 2013). Según Torregrosa y Lee (2000), los

valores, así como las fortalezas o las virtudes, no han sido variables que hayan recibido la atención científica que han recibido las actitudes, la motivación o las estrategias de afrontamiento, por ejemplo. Aun así, el término valor o valores aparece a menudo como elemento explicativo en los artículos, aunque sin especificar qué se entiende por valores más allá del significado de la vida cotidiana.

Las fortalezas humanas<sup>2</sup> son un conjunto de atributos positivos que se manifiestan en los pensamientos, sentimientos y en la conducta, que se presentan en distintas situaciones de la vida y se desarrollan a lo largo del tiempo (Park & Peterson, 2006b). Diferentes estudios empíricos recientes han mostrado que estas fortalezas contribuyen en la construcción de recursos personales que brindan posibilidades de alcanzar otras consecuencias positivas para la vida (Rashid et al., 2013).

Debido a que las fortalezas pueden constituir recursos positivos para el deporte de alto rendimiento, interesa estudiar cómo estas características personales se relacionan con las experiencias óptimas (*flow*).

En cuanto a los factores contextuales, se ha mostrado que la familia posee una gran importancia en la adolescencia, tanto en nuestro medio (Leibovich & Schmidt, 2010) como en otros medios socioculturales (e.g. Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2004). La familia en la adolescencia, así como en las demás etapas vitales, sigue siendo el contexto más importante en el que se dirimen las influencias socializadoras debido a que las influencias familiares son las primeras y las más persistentes, y además, las relaciones familiares se caracterizan por una especial intensidad afectiva y capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia (Muñoz Silva, 2005).

En el contexto específico del deporte, la familia, especialmente los padres, constituyen un elemento fundamental para el desarrollo de la carrera deportiva de los adolescentes e influyen significativamente en la implicación inicial, en las percepciones de motivación y competencia de sus hijos, y en el compromiso y disfrute del deporte (Côté, 1999; Horn & Horn, 2007; Power & Woolger, 1994; Wuerth, Lee, & Alfermann, 2004).

---

<sup>2</sup>Aunque la traducción literal de *character strengths* es “fortalezas del carácter”, en la presente tesis doctoral se utilizará el término “fortalezas humanas”, por ser un término que se sugiere como más adecuado, siendo además el término utilizado en otros trabajos en español (e.g. Cosentino, 2009; Giménez, 2010).

Si bien el deporte de alto rendimiento ha sido ampliamente estudiado como contexto para el desarrollo de experiencias óptimas, hasta el momento no se conocen estudios que indaguen la influencia de las fortalezas humanas y las características del funcionamiento familiar en el *flow* de los deportistas adolescentes de alto rendimiento.

Es por ello que el interrogante central de esta tesis es: ¿cómo contribuyen las fortalezas humanas y el contexto familiar en las experiencias óptimas (*flow*) en adolescentes que practican deporte de alto rendimiento?

Con el fin de responder a dicho interrogante, la tesis se divide en dos grandes partes. En la primera, se desarrolla el marco teórico y antecedentes en los que se basa el trabajo. Esta parte se divide en seis capítulos.

En el primero se delimita el concepto de adolescencia, contextualizándolo desde diversas perspectivas psicológicas y se establecen los motivos para la práctica del deporte en esta etapa y el proceso de socialización que se desarrolla.

En el segundo, se define al deporte de alto rendimiento, como modalidad específica de práctica y se caracteriza la actualidad del deporte de alto rendimiento en Argentina. Asimismo, se hace un recorrido por las diversas perspectivas en la investigación psicológica en esta modalidad de práctica. Por último, se presentan los hallazgos vinculados con el deporte de alto rendimiento durante la adolescencia y el papel que los padres pueden cumplir en esta experiencia.

En el tercer capítulo se define el concepto de experiencia óptima (*flow*) y se presentan los modelos desarrollados para su estudio. Se lo diferencia de otros constructos y se presentan sus características centrales. Asimismo, se desarrollan los instrumentos de evaluación utilizados en la literatura y los correlatos del *flow* en la investigación con adolescentes. Por último, se presentan antecedentes sobre *flow* en el deporte de alto rendimiento y se describen las variables asociadas a esta experiencia.

En el cuarto capítulo se presenta la definición y descripción de las fortalezas humanas desde el enfoque de la Psicología Positiva y los instrumentos desarrollados para su evaluación. Se consideran otros antecedentes que aportan a la investigación acerca de las fortalezas y valores en el deporte.

En el quinto capítulo se presenta la definición y descripción de las dimensiones del contexto familiar, desarrollando aquellas trabajadas desde el Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares y sus aportes a la explicación de diversos indicadores de ajuste psicosocial en la adolescencia.

En el último capítulo se desarrollan las características del contexto familiar que se han vinculado al desarrollo de experiencias óptimas en adolescentes, así como las perspectivas desde la evaluación y los antecedentes específicos desarrollados en el contexto sociocultural del presente estudio.

La segunda parte de esta tesis presenta el estudio empírico llevado a cabo para responder los interrogantes planteados, a partir de la revisión de la literatura sobre el tema.

En el capítulo siete se presenta el planteo del problema y los objetivos del estudio.

En el octavo capítulo se presenta la metodología utilizada. Se especifica el tipo de estudio y diseño. Se describen las características de los participantes, se presenta la definición conceptual y operacional de las variables estudiadas, los instrumentos de recolección de datos y las propiedades psicométricas de las versiones originales y adaptadas. Asimismo, se presenta el procedimiento para la recolección de los datos y los análisis estadísticos realizados.

En el capítulo nueve se presentan los resultados que responden a los objetivos específicos planteados.

En el último capítulo se discuten estos resultados, se analizan sus implicaciones tanto en lo que respecta a la comprensión del fenómeno estudiado como a su aplicación práctica en el trabajo con los adolescentes deportistas de alto rendimiento y el contexto que los rodea. Por último, se analizan las limitaciones, así como las futuras líneas de investigación que permitirían responder a los nuevos interrogantes que surgieron a partir de los resultados de esta tesis.

La bibliografía ha sido citada de acuerdo a las Normas APA 6ta. edición utilizando el programa de referencias bibliográficas Mendeley®.

## **PRIMERA PARTE**

### **MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES**





## Capítulo I

### La adolescencia y el deporte

#### 1. Delimitación del concepto de adolescencia

La adolescencia es un fenómeno complejo, una construcción cultural que implica mucho más que un simple fenómeno biológico. Durante la historia de la humanidad, la idea de considerar una etapa de la vida, diferenciada de la niñez, en donde la persona desarrollaba sus capacidades de razonamiento y el aprendizaje de oficios estuvo presente desde los escritos de la Antigua Grecia. Sin embargo, la adolescencia se convirtió en un término difundido hacia el final del siglo XIX y el inicio de su estudio como campo de investigación autónomo se señala recién a principios del siglo XX, con la publicación en 1904 del libro del psicólogo estadounidense Stanley Hall (1844-1924) *Adolescence: Its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (Arnett, 2008; Facio, Resett, Mistrorigo, & Micocci, 2006).

El incremento de la industrialización a finales del siglo XIX generó una gran demanda de trabajo infantil y juvenil, que fue restringido por leyes de protección, complementadas, a su vez, por leyes que exigían mayor escolaridad (Arnett, 2008). Esta situación postergó el acceso al trabajo y al matrimonio y prolongó la dependencia respecto de los padres, lo que implicó un momento diferenciado culturalmente de la adultez (Facio et al., 2006).

Para situarla en un momento del ciclo vital de una persona, se ha postulado que la adolescencia es la época de la vida entre el momento en que empieza la pubertad y el momento cuando se aproxima el estatus de adulto, es decir, cuando los jóvenes se preparan para asumir las funciones y roles de la adultez en su cultura (Arnett, 2008). Específicamente, esta etapa vital implica una serie de cambios biológicos y psicológicos (Balaguer, Castillo, & Pastor, 2002). Por una parte, el comienzo de la pubertad es el cambio biológico que marca la entrada en la adolescencia. Por la otra, los cambios en el pensamiento y razonamiento, la ampliación de las dimensiones que conforman el autoconcepto, la búsqueda de independencia y el deseo de separación del control de

los padres, la búsqueda de la identidad y la creciente importancia de las relaciones con los pares implican los cambios psicológicos producidos en esta etapa vital (Balaguer et al., 2002).

Para Lehalle (1990) el rasgo distintivo de la adolescencia también es la búsqueda de independencia. El autor la define como un proceso de desarrollo hacia la autonomización de viejas dependencias que comprende tres planos. El plano afectivo implica la tarea psíquica de desasimio de las figuras parentales y la salida al mundo exogámico. En el plano cognitivo, el desarrollo intelectual permite al adolescente generar ideas y representaciones desligadas de las situaciones concretas, inmediatas, para situarlas en el conjunto de lo posible. Y el plano social implica la búsqueda de una independencia económica y una integración en la sociedad global, ya no mediatizada por la familia. Por lo tanto, se trata de una fase decisiva de desarrollo hacia una mayor independencia psicológica y se define más por la movilidad del funcionamiento psíquico que conlleva y como un proceso esencialmente cultural, que por una categoría de edad.

Actualmente, en la mayoría de los estudios se considera que la adolescencia empieza con los primeros cambios perceptibles de la pubertad. Aunque es una etapa determinada por cada contexto cultural, los cambios biológicos producidos por la llegada de la pubertad son una parte central del desarrollo que se produce en todos grupos de adolescentes. La pubertad es la secuencia de transformaciones físicas asociadas a la maduración de la capacidad reproductiva (Facio et al., 2006).

Debido a los cambios sociales en los últimos tiempos, se ha producido una variación en el período que comprende esta etapa. Con respecto a su inicio, durante el siglo XX se ha observado una disminución en la edad promedio del inicio de la pubertad. En nuestro contexto, se ha observado que las jóvenes argentinas presentan la menarquía en promedio a los 12 años, pero ésta no es un indicador del comienzo de la pubertad debido a que ocurre cuando el proceso de cambio de la pubertad ya está bien avanzado (Facio et al., 2006). Se considera que los cambios iniciales de la pubertad empiezan aproximadamente dos años antes, por lo cual, se acuerda que la edad de inicio es alrededor de los 10 años para las chicas, y para los varones, esta aparición de los signos de la pubertad ocurre generalmente dos años más tarde (Arnett, 2008, 2012).

Con respecto al impacto psicológico de esta etapa, los adolescentes provenientes de los países desarrollados, interpretan los cambios puberales en forma predominantemente positiva (Arnett,

2008), al igual que en estudios realizados en nuestro contexto, donde sólo el 7% de los varones y el 16% de las chicas, manifestó reacciones negativas ante las transformaciones ocurridas en su cuerpo (Facio et al., 2006).

El final de la adolescencia se ha ido modificando también, debido, ya no a un cambio biológico, sino a un cambio enteramente cultural y social. Por un lado, la transformación de la escuela secundaria en una experiencia normativa para los adolescentes ha marcado un cambio en la conceptualización de esta etapa. En función de esto, se ubica el final de la adolescencia hacia los 18 años, cuando en las sociedades industrializadas la mayoría de las personas han finalizado la escuela secundaria (Arnett, 2008). Otros autores ubican esta finalización hacia la misma edad, debido a que es el momento en la que se obtiene, por vía legal, la independencia respecto a la autoridad del adulto (Facio et al., 2006). Por otro lado, la dificultad en la emancipación familiar ha provocado que la adolescencia finalice más tarde en el desarrollo de lo que sucedía en generaciones anteriores (Balaguer et al., 2002). El retraso en la edad en que actualmente abandonan el hogar familiar, trabajan tiempo completo o contraen matrimonio, puede extender el período considerado como adolescencia, debido a que el joven sigue relacionándose con su contexto de forma similar a la de ese período. A su vez, la edad en la que se asumen las funciones y responsabilidades de la adultez no es para todos los jóvenes igual al interior de una misma cultura.

Por lo tanto, en los últimos años cada vez más publicaciones incluyen una etapa denominada “adultez emergente” (comprendida entre los 19 y los 25 años aproximadamente), que debe ser considerada para tener una visión más completa de la transición entre la niñez y la adultez. En este período, se explora la identidad en lo que refiere al trabajo y la pareja y se caracteriza por la inestabilidad y el centrarse en sí mismos. La mayoría tiene el sentimiento subjetivo de no haber alcanzado la adultez en esta etapa, ya que uno de los indicadores más importantes del pasaje a la adultez, referido por los propios adolescentes, es la capacidad de sostener una familia (Arnett, 2008). Todo ello justifica el estudio de la adultez emergente como etapa diferenciada de la adolescencia (Facio, Resett, Micocci, & Mistrorigo, 2007).

Desde una perspectiva sociológica, también puede considerarse que los límites entre las categorías de edad de las personas son difusos, pero la adolescencia tiene su rasgo distintivo en lo que llaman “moratoria social” (Margulis & Urresti, 1998, 2008). Este término refiere a que la

característica central de la adolescencia está en la posibilidad de postergar exigencias de la vida adulta, como las responsabilidades de armar un hogar y vivir del propio trabajo, para dedicarse al estudio y a la formación de la identidad.

Como se decía anteriormente, la edad en la cual se asumen estas responsabilidades de la adultez no es para todos los jóvenes igual al interior de una misma cultura. Para Margulis y Urresti (2008) esta característica es propia de los jóvenes pertenecientes a sectores sociales medios y altos, quienes pueden postergar la edad de matrimonio y de procreación y durante un período, cada vez más prolongado y tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza. Por lo tanto, en las clases populares, este período puede ser más breve por la menor moratoria social.

## **2. Diferentes perspectivas psicológicas acerca de la adolescencia**

Durante mucho tiempo, la representación cultural de la adolescencia como un período caracterizado por problemas y tensiones, como un período de “confusión normativa”, tormentoso y estresante ha sido una orientación teórica dominante. Los teóricos psicoanalíticos, como Anna Freud, Peter Blos y Eric Erikson, han sido los principales promotores de esta visión, derivando sus conclusiones de sus experiencias en la clínica de los trastornos psicopatológicos. Esta orientación clínica impuso una generalización de conceptualizaciones acerca de la adolescencia que no se derivaban de investigaciones científico-empíricas llevadas a cabo sobre un gran número de personas sino de observaciones realizadas en el marco de tratamientos psicopatológicos (Facio et al., 2006). Asimismo, otros muchos trabajos se orientaron al estudio de la adolescencia desde la conceptualización del riesgo y el problema (e.g. Jessor & Jessor, 1977; Moffit, Caspi, Rutter, & Phil, 2002; V. Schmidt, Messoulam, Molina, & Abal, 2006).

Según Arnett (2008), la mayoría de los jóvenes pasan por la adolescencia y la adultez emergente sin sufrir problemas graves o duraderos. La “tormenta” adolescente pareciera ser más un cliché cultural que una realidad (Contini, 2006). Las tasas epidemiológicas de los adolescentes no difieren de la de los adultos y los desajustes mostrados en los adolescentes en los estudios empíricos son más una excepción que una regla. Es cierto que los autores han marcado que es

durante la adolescencia cuando ocurren con mayor probabilidad, las conductas de riesgo (Arnett, 2008). Sin embargo, la mayoría de los jóvenes no incurre en ellas.

La idea de que la adolescencia es un período “difícil” se encuentra íntimamente relacionada con tres aspectos (Musitu et al., 2004):

- Mayores niveles de conflicto con los padres que en otras etapas vitales: las diferencias de opinión en cuanto al proceso de independencia entre padres e hijos pueden provocar mayores niveles de conflicto y parte de la concepción que mantienen los padres de la adolescencia como un período difícil, se debe a su preocupación por esa creciente independencia que puede llevarle a participar en conductas de riesgo. Otras variables individuales relacionadas con estos mayores niveles de conflicto son el ánimo depresivo, el consumo de sustancias y la maduración temprana de las chicas. Aun así, la mayoría de los adolescentes considera que tiene una buena relación con ambos padres, una comunicación abierta y pocos problemas en la comunicación (Facio et al., 2006; V. Schmidt, Maglio, Messoulam, Molina, & Gonzalez, 2010; V. Schmidt, Messoulam, Molina, & Abal, 2008)
- Alteraciones del estado de ánimo: los adolescentes experimentan estados de ánimo más extremos y cambios de humor más bruscos. Alguno de los factores que hacen más probable esto, son la baja popularidad entre el grupo de iguales, un rendimiento escolar bajo y problemas familiares tales como el conflicto parental o el divorcio.
- Mayor implicación en conductas de riesgo: tal como se decía anteriormente, los adolescentes, en comparación con los niños y adultos, se implican más en comportamientos temerarios, ilegales y antisociales.

Asimismo, Ávila, Jiménez y González (1996) postulan que la impresión del desajuste en la adolescencia se da por los diversos cambios de comportamiento que se producen mientras el adolescente tramita su identidad y por la generalización de síntomas y comportamientos de la población clínica a la población normal.

Por ello, en las últimas décadas del desarrollo de la Psicología, la visión de la adolescencia como problemática y conflictiva ha sido reemplazada por otra que se centra más en los aspectos positivos del desarrollo, presentándola como un período de evolución durante el cual el individuo

se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Musitu et al., 2004). Desde esta visión, el adolescente contribuye positivamente a su propio desarrollo y se encuentra implicado en un proceso de negociación con sus padres, con objeto de ejercer un mayor control sobre su propia vida (Musitu et al., 2004). Describiéndose a sí mismo, el adolescente se percibe en un proceso de búsqueda y consolidación progresiva de su identidad personal y no como un individuo en crisis (Weiner, 1992). Así entendida, la adolescencia constituye un momento en el ciclo vital esencialmente complejo, en el cual el joven se confronta a numerosos obstáculos y desafíos (Ávila et al., 1996).

Todos los investigadores parecen coincidir en que durante la adolescencia se producen sustanciales transformaciones en la personalidad, al mismo tiempo que se define una identidad sexual y personal independiente de los padres y se elabora un proyecto de vida (Contini, 2006). De la misma manera, se produce un proceso de búsqueda de autonomía respecto de las figuras parentales y, en esa búsqueda, cobra especial relevancia el grupo de pares que viene a constituir una red de apoyo social esencial. Si bien estos factores se presentan en casi todas las culturas (lo ético), el modo en que se expresan varía de grupo cultural a otro (Arnett, 2008; Contini, 2006), lo que hace que cada contexto sociocultural construya un modo de ser adolescente particular (lo émico).

Según Arnett (2008), una de las características más distintivas de la adolescencia es que implica una etapa para preguntarse: “¿quién soy?” “¿Qué será de mi vida?” “¿Qué lugar tendré en el mundo?”. La creciente capacidad de reflexión e introspección que se va desarrollando conforme se pasa de la niñez a la juventud es lo que hace posible la consideración de estos temas de identidad. Durante la adolescencia se exploran varios aspectos del sentido de la identidad, lo que culmina en decisiones y compromisos que ponen los cimientos de la vida adulta.

Un importante proceso que contribuye a la formación de la identidad es la exploración de varias opciones posibles de vida. Para Erikson (1968), en la adolescencia se da una “moratoria psicosocial”, que es un período en el que se posponen las responsabilidades adultas mientras los jóvenes pueden probar diferentes “sí mismos” posibles. Esta exploración puede implicar, por ejemplo, tener diferentes relaciones amorosas, probar diferentes trabajos o actividades para ir construyendo una representación de la identidad de la persona. De esta forma, en las sociedades occidentales, en general los jóvenes pasan por las exploraciones de la moratoria, y luego, en la

adultez, se deciden por elecciones más duraderas en el amor, el trabajo y la ideología (Arnett, 2008).

Los adolescentes construyen su propia identidad y sus ideas acerca del futuro a partir de las distintas posibilidades que les ofrece el contexto en el que viven (Facio et al., 2006). Es decir que la influencia del medio sociocultural se expresa en las expectativas que la sociedad tiene con relación a los logros que deben conseguirse en las diferentes edades y la manera en que se organiza la educación y el trabajo.

### **2.1.Los pares y el tiempo libre durante la adolescencia**

Las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de satisfacción y bienestar personal a lo largo de la vida de una persona. Durante la adolescencia en particular, en las sociedades contemporáneas, los pares constituyen una de las principales fuentes de influencia social sobre el desarrollo de los jóvenes (Facio et al., 2006).

Para los adolescentes, el grupo de pares es un elemento clave de su vida social. Aunque estos grupos son ya habituales en etapas evolutivas previas, en la adolescencia el grupo aporta a sus miembros un sentimiento de pertenencia e identidad especialmente valioso. El grupo crea su propia cultura y rituales independientes de los valores y normas de los adultos (Musitu et al., 2004). Asimismo, los amigos son una importante fuente de apoyo emocional, al permitirles expresar emociones y sentimientos. El amigo aporta una validación de la identidad en este período tan especialmente significativo para la construcción del sí mismo: ofrece compañía, permite compartir actividades lúdicas y aporta informaciones y consejos útiles (Musitu et al., 2004).

El desarrollo de las habilidades sociales en la adolescencia, permitido por el establecimiento de variados vínculos con los demás, contribuye al logro de un ajuste psicosocial en la adultez y el desarrollo de una personalidad saludable (Contini, 2008). Por el contrario, las competencias personales bajas se asocian a pobres ajustes psicosociales, bajo rendimiento y problemáticas escolares (Contini, 2008). Por lo tanto, las habilidades sociales pueden constituir una fuente de disfrute en tanto permiten un vínculo saludable con los demás.

Los grupos de amigos, por otra parte, ejercen una fuerte presión sobre el adolescente para que éste se ajuste a las normas del grupo y participe en sus actividades. Los adolescentes que participan en gran medida en las actividades del grupo de iguales pero perciben claramente que tienen el apoyo de los padres, resultan más resistentes a las presiones del grupo (Wills, Mariani & Filer, 1996 citado en Musitu et al., 2004).

Según Steinberg (2013), la investigación empírica ha mostrado que los grupos de pares pueden ejercer influencias tanto positivas como negativas. Es una mirada parcial y sesgada la que atribuye a los pares solamente el involucramiento en conductas de riesgo y problemas que pueden aparecer en esta etapa. Los amigos también tienen un papel fundamental en el desarrollo de la identidad, la autonomía, la intimidad y la motivación para el logro (Steinberg, 2013).

La utilización del tiempo libre es un tema de gran relevancia en esta etapa. Las actividades que realizan los adolescentes en este tiempo, pueden constituir fuentes de disfrute, identidad y vínculo con los pares y a la vez, al relacionarse cada vez más con sus iguales, con independencia de sus padres, pueden entrar en contacto con conductas de riesgo para su salud (Balaguer et al., 2002).

Para los adolescentes argentinos, compartir con amigos es la forma preferida de utilizar el tiempo libre, y pasear o ir a bailar con ellos, la actividad predilecta (Facio et al., 2006). Algunos trabajos (e.g. Benson, 1990) muestran que la participación en actividades estructuradas con conducción adulta (como los deportes, las actividades artísticas, religiosas, etc.) es un factor protector contra el desarrollo de conductas de riesgo.

Una de las actividades de tiempo libre más clásica en el estudio de los estilos de vida de las personas, es la actividad física y el deporte. En el próximo apartado se desarrollarán sus características e implicaciones para el desarrollo durante la adolescencia.



### **3. El deporte en la adolescencia**

#### **3.1.El deporte, la actividad física y el ejercicio físico y su relación con la salud**

En primer lugar, es importante realizar una distinción entre conceptos ligados al deporte, que muchas veces son utilizados indistintamente. Por un lado, se entiende por “actividad física” todo movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos con gasto de energía. El “ejercicio físico”, implica una actividad física realizada de forma planificada, ordenada, repetida y deliberada, y por último, la definición de “deporte” implica, además de lo dicho para el ejercicio físico, los rasgos de competitividad y sometimiento a reglas, organización e institucionalización (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985).

En los últimos años, tanto el deporte como la actividad física se han configurado como actividades promotoras de la salud y el bienestar de las personas. De allí, su importancia para los profesionales y las políticas públicas mundiales. Por una parte, el deporte y la actividad física han mostrado beneficios físicos como la protección frente a enfermedades crónicas como las cardiovasculares, la diabetes, la reducción del riesgo de osteoporosis y algunos cánceres (Bouchard, Shephard, & Stephens, 1994). Asimismo, se observan beneficios sobre la masa ósea, la reducción de peso, la presión sanguínea y el colesterol (Sallis & Patrick, 1994).

Por otra parte, los estudios muestran beneficios a nivel psicológico en población general y clínica, tales como mejoras en el rendimiento académico y laboral, estabilidad emocional, asertividad y autoconfianza, y han mostrado su relación con la disminución del absentismo laboral, el abuso de alcohol, la ansiedad, el estrés y la depresión (e.g. Guillén García, Sánchez, Castro, & Guillén García, 1997; Grant, 2000 citado en Lowry, Kremer, & Trew, 2008; Taylor, Sallis, & Needle, 1985; Weinberg & Gould, 2010). A su vez, influye en la mejora de la autoestima y autoconcepto (Balaguer & Castillo, 2002; Fox & Lindwall, 2000), el bienestar psicológico (Molina-García, Castillo, & Pablos, 2007) y los estados de ánimo (Balaguer, Fuentes, Meliá, García Merita, & Perez Recio, 1993).

Específicamente en la niñez y adolescencia, el deporte produce efectos positivos en el autoconcepto (Balaguer, Atienza, & Duda, 2012; Reigal, Becerra, Hernández-Mendo, & Martín-

Tamayo, 2014; Smith & Smoll, 1996), contribuye al desarrollo positivo de niños y adolescentes en riesgo (Escartí, Buelga, Gutiérrez, & Pascual, 2009) y ayuda en el manejo de la adversidad, favoreciendo la resiliencia (Henley, Schweizer, de Gara, & Vetter, 2007). En adolescentes varones de nuestro contexto, la práctica del deporte también se ha asociado a indicadores de desarrollo positivo, como un mayor bienestar psicológico (menor depresión y ansiedad) y mayor autoestima y autonomía y mejor relación con los padres (Facio et al., 2006).

Se considera que todos los adolescentes deberían estar físicamente activos diariamente, o casi todos los días, a través de juegos, deportes, actividades físicas y actividades recreativas. Estas actividades deben realizarse en el contexto de la familia, la escuela o la comunidad. A su vez, deberían realizar por lo menos tres sesiones semanales de al menos 20 minutos de actividades con un nivel de intensidad moderado a vigoroso (Sallis & Patrick, 1994). Un nivel apropiado de actividad física durante la niñez y adolescencia no sólo proporciona mejorías inmediatas en la salud y en la calidad de vida, sino que también retrasa el establecimiento de enfermedades crónicas en la adultez y establece un estilo de vida saludable que podrá ponerse en práctica a lo largo de toda la vida (Lowry et al., 2008).

Se considera que el deporte es un contexto de la vida de los niños y adolescentes en el cual pueden participar intensamente de una actividad que conlleva consecuencias significativas para ellos, y los microsistemas con los que se relacionan: sus pares, sus familiares y la comunidad (Larson, 2000; Weinberg & Gould, 2010). Asimismo, los estudios muestran la importancia de la participación en competiciones deportivas para aprender nuevas habilidades motrices que les permiten estar activos, realizar ejercicio y transferir estas habilidades a otras actividades recreativas, para el desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo de pares y el aprendizaje en el manejo del éxito y el fracaso (Hedstrom & Gould, 2004; Smith & Smoll, 1996).

El deporte y otras actividades extracurriculares constituyen contextos que permiten una mayor exploración de la identidad y el desarrollo de competencias y habilidades sociales, si se los compara con las clases escolares y el tiempo pasado con amigos, sin supervisión adulta (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003) .

Actualmente existe un acuerdo entre los académicos en considerar que la participación en el deporte no genera estos beneficios de forma automática, sino que debe estar planificado y

dirigido por adultos que enseñen y propicien un contexto favorable para el desarrollo moral, el liderazgo, la buena conducta deportiva, el control emocional y las orientaciones hacia un objetivo (Hedstrom & Gould, 2004; Smith & Smoll, 1996; Weinberg & Gould, 2010). Esta cuestión será trabajada en profundidad en el Capítulo II.

### **3.2.Motivos para la práctica del deporte durante la adolescencia**

Las razones por las cuales los niños y adolescentes se involucran en el deporte ha sido uno de los principales temas estudiados a lo largo del desarrollo de la literatura en Psicología del deporte. Los hallazgos han sido consistentes: la mayoría de los niños y adolescentes participa en el deporte para divertirse (e.g. Balaguer & Atienza, 1994; Balaguer & Castillo, 2002; Ewing & Seefeldt, 2002; Lowry et al., 2008; Wiese-Bjornstal, LaVoi, & Omli, 2009). Otras razones nombradas en estos trabajos han sido las de hacer algo en lo que se sienten competentes, mejorar sus habilidades, hacer actividad física, lograr un buen estado físico, estar con amigos y hacer nuevos, y participar de competiciones. Asimismo, los motivos por los cuales los niños y adolescentes abandonan la actividad son: la falta de diversión, el no ser tan bueno como se quisiera, o el interés en otras actividades. Esto muestra que al no poder satisfacer los motivos para practicar, se abandona la actividad.

Estos resultados confirman la relevancia del disfrute para la participación en el deporte y diversos motivos que implican el desarrollo de habilidades y la interacción social. Por otro lado, el motivo de “ganar” aparece listado recién en octavo lugar, entre los que participan en deportes dentro de la escuela y no aparece listado en los que participan en deportes por fuera de la escuela, es decir, en clubes u otras instituciones deportivas (Seefeldt, Ewing, & Walk, 1992 citado en Hedstrom & Gould, 2004).

Existen motivos subyacentes que explican la participación y deserción en el deporte. Entre ellos se destaca la percepción de competencia como uno de los más importantes: cuando los deportistas jóvenes se sienten valiosos y competentes en el deporte, tienden a participar, y contrariamente, sino se sienten seguros acerca de sus habilidades, tienden a abandonar (e.g. Balaguer, Castillo, Duda, Quested, & Morales-Sánchez, 2011; García-Calvo, Sánchez-Miguel,

Leo-Marcos, Sánchez-Oliva, & Amado-Alonso, 2012; Quested et al., 2013). En este punto también se destaca la importancia del contexto que rodea al deportista (entrenadores, padres, pares) en la construcción de las percepciones de competencia que hacen a su participación en la actividad.

### **3.3.Socialización de la práctica del deporte durante la adolescencia**

El deporte, como cualquier otra conducta, se adquiere a lo largo de un proceso de socialización (Balaguer & Castillo, 2002). Mediante este proceso, el adolescente recibe la influencia del contexto en el que está inserto y va construyendo sus creencias y conductas con respecto a la importancia y el valor del deporte para él. Los estudios acerca de esta cuestión postulan que son los padres, la familia más amplia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación, las instituciones y personas que constituyen el contexto de socialización deportiva de los adolescentes (Balaguer & Castillo, 2002). En particular, la familia, la escuela y el grupo de pares son los que ejercen un papel más importante.

Tanto en el apoyo inicial para comenzar una actividad deportiva como en el mantenimiento a esa práctica, los padres juegan un lugar fundamental. Todas las conductas de éstos, como la práctica que ellos mismos hagan o hayan hecho, el apoyo brindado, así como todo aquello que le haga percibir al adolescente que su actividad es valorada, contribuirán a conformar un sistema positivo de creencias y actitudes hacia la realización de un deporte (Balaguer & Castillo, 2002). Asimismo, con respecto a los pares, la práctica de los mejores amigos constituye una variable fundamental para que el adolescente practique también (García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos, & Jiménez-Iglesias, 2011).

La escuela es uno de los lugares fundamentales en donde los profesores influyen en la aceptación o rechazo de los jóvenes hacia la práctica del deporte y el ejercicio físico ya que se trata de un contexto fundamental en donde niños y niñas han tenido la oportunidad de aprender destrezas físicas. Los estudios realizados sobre la cantidad de práctica de ejercicio físico o deporte durante el horario escolar, indican que dicha actividad no alcanza para producir beneficios de salud

óptimos, por lo tanto, se diferencia entre práctica de actividades físicas y/o deportivas dentro y fuera de la escuela (Wold, 1995 citado en Balaguer & Castillo, 2002).

Esta misma problemática es repetida en Argentina, en donde la escuela posee un lugar limitado en la educación deportiva de los adolescentes, debido, no sólo a las pocas horas semanales dedicadas a ello, sino fundamentalmente, a la falta de infraestructura adecuada. Debido a esto, la mayor parte de las actividades deportivas se llevan a cabo en clubes u otras instituciones deportivas (Facio et al., 2006).

Por otro lado, el papel de la escuela en la socialización de la actividad física y el deporte ha sido importante sólo para los varones mientras que para las mujeres no ha sucedido lo mismo (Balaguer & Castillo, 2002). Respecto de esta cuestión del género, los estudios encuentran una y otra vez, diferencias en la práctica del deporte y el ejercicio físico en varones y mujeres. Durante la infancia, las diferencias son mínimas, pero a medida que crecen, los estudios en diversos países como Estados Unidos, Gales, Noruega, España e Italia muestran que los varones son más activos que las mujeres y practican deporte como miembros de clubes con más frecuencia de éstas (Balaguer & Castillo, 2002; Lowry et al., 2008).

A través de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se realiza un reporte cada cuatro años de la situación de las diferentes conductas de salud de esta población en más de 40 países de Europa y Norteamérica. El Estudio de Conductas de Salud en Niños y Adolescentes (*Health Behaviour in School-aged Children, HBSC*) también muestra que los varones de todos los países son más activos físicamente que las mujeres (Currie, 2012). En Argentina este patrón no se modifica, y con respecto a los beneficios psicológicos que la práctica del deporte trae, ésta sólo se asocia con bienestar psicológico, mayor autoestima y mejor relación con los padres entre los varones (Facio et al., 2006).

Se postula que son los factores culturales de la educación y los estereotipos de género los responsables de estas diferencias en la práctica del deporte y el ejercicio físico ya que en los países en donde las diferencias de género son menos marcadas, la práctica del deporte se vuelve mayor entre las mujeres (Balaguer & Castillo, 2002). Será necesario realizar más estudios acerca de los mecanismos implicados en esta diferencia en la práctica, que limita a las mujeres de la obtención de los beneficios de la actividad física y el deporte.



## Capítulo II

### El deporte de alto rendimiento

#### 1. Delimitación del concepto de deporte de alto rendimiento

El deporte de alto rendimiento es el deporte practicado con objeto de alcanzar un rendimiento personal máximo (Unisport, 1992). Este tipo de deporte, también llamado “deporte de élite” o “de alta competición” constituye el deporte de competición practicado al más alto nivel y con el objeto de lograr el rendimiento máximo absoluto.

En la actualidad existen diferentes denominaciones que hacen referencia a los deportistas de alto rendimiento, como: deportista de élite, de alto nivel, olímpico, etc. Por ejemplo, en Argentina, estos deportistas son denominados como “deportistas de representación nacional”, ya que son aquellos que participan de los torneos internacionales de sus disciplinas representando al país. En España, el Comité Olímpico clasifica a los deportistas de alto rendimiento, por ejemplo, como “deportistas con ayudas al deporte olímpico” (ADO) y el Consejo Superior de Deportes, como “deportistas de alto nivel”.

Los criterios esenciales que justifican la apelación de deporte de élite son los récords y los éxitos internacionales (Unisport, 1992). Por lo tanto, el deporte de alto rendimiento implica el nivel más alto de realización deportiva ya que sus objetivos y desarrollo se fundamentan en la obtención de los mejores resultados, los cuales se valoran a través de la competencia con otros, que buscan los mismos objetivos y en contextos deportivos específicamente diseñados para este fin, como competiciones o torneos internacionales.

Más específicamente, el alto rendimiento, tal y como lo contempla el Consejo Superior de Deportes de España es desempeñado por aquellos deportistas con una excelente clasificación a nivel mundial y/o europeo, que participen en pruebas olímpicas o en pruebas no olímpicas organizadas por federaciones internacionales en las que estén integradas las españolas (Boletín Oficial del Estado, 2007). Por lo tanto, esta modalidad de práctica del deporte se distingue por el

alto grado de compromiso personal (tiempo, disposición personal, capacidad para la acción) que se hace necesario para acercarse lo más posible a las normas absolutas impuestas por el récord y el campeonato o para establecer nuevas normas de este tipo (Unisport, 1992).

Debido a estas características que lo definen, los deportistas de alto rendimiento son aquellos que desde la infancia o adolescencia dedican casi todo su tiempo a un entrenamiento sistemático y de alta exigencia en una especialidad deportiva, dotados de las habilidades técnicas, capacidades físicas, constitución física y cualidades psicológicas necesarias, con el objetivo de alcanzar los mejores resultados a nivel internacional (Instituto Nacional del Deporte, 2007). De esta manera, el deporte de alto rendimiento ofrece oportunidades para que las personas con altas capacidades motrices puedan desarrollar su excepcionalidad, alcanzar rendimientos eficientes y para que éstos sean reconocidos dentro de un marco de objetividad (Alfaro, 2004).

En definitiva, la característica común y distintiva de estos grupos de deportistas, sin importar la denominación que se utilice en cada caso, es la alta práctica deliberada (aproximadamente, de dos a seis horas diarias y de cinco a siete días a la semana, en función del deporte) que dedican a su actividad deportiva (García Naveira, 2010).

## **2. Caracterización del deporte de alto rendimiento en Argentina**

Actualmente, existe un marco normativo que regula al deporte de alto rendimiento en nuestro país. En primer lugar, se encuentra la Ley del Deporte N° 20.655 que promulga la promoción de las actividades deportivas de todo el país estableciendo: a) la utilización del deporte como factor educativo coadyuvante a la formación integral del hombre y como recurso para la recreación y esparcimiento de la población, b) la utilización del deporte como factor de la salud física y moral de la población; c) el fomento de la práctica de competencias deportivas en procura de alcanzar altos niveles de las mismas, asegurando que las representaciones del deporte argentino a nivel internacional sean la real expresión de la jerarquía cultural y deportiva del país; g) el fomento de la intervención de deportistas en competiciones nacionales e internacionales, quienes deberán llevar en la indumentaria deportiva de su equipo la divisa patria (Senado de la Nación, 1974). En segundo lugar, la Resolución de Fomento del Deporte N° 225 establece la inversión de fondos



destinados al fomento del deporte (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2006).

Por lo tanto, se considera al deporte de máximo nivel, es decir, el deporte de alto rendimiento, como una parte esencial para promoción de las actividades deportivas del país, que implican un factor para la formación integral y la salud de las personas. Asimismo, se considera que es responsabilidad del Ministerio de Desarrollo Social, a través de la Secretaría de Deporte, la de promover una política social de derecho, más justa y de equidad territorial que contribuya estructuralmente con el desarrollo humano en todo el territorio, y en esta dirección la actividad física, el deporte y la recreación en todos sus niveles de práctica deben cumplir su importante misión. Frente a un mundo cada vez más complejo, diverso y multicultural, la actividad física, el deporte y la recreación son excelentes medios para contribuir con la educación, la salud, la capacidad productiva y el desarrollo social en todo el territorio (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008).

El Plan Estratégico del Deporte Argentino, contiene los Planes Operativos de Deporte Social, de Desarrollo Deportivo y de Deporte Federado y de Representación Nacional. Este último implementa los lineamientos de la política deportiva nacional en el área del alto rendimiento deportivo. Incluye programas y proyectos, basándose para su implementación en un modelo de gestión en red con organismos públicos y privados afines al sector, tales como: el Comité Olímpico Argentino, la Confederación Argentina de Deportes, y las confederaciones, federaciones y asociaciones deportivas nacionales (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2013).

Este plan busca identificar y estimular a deportistas de alto rendimiento para optimizar su desarrollo, aumentar la participación en competencias nacionales e internacionales y contribuir a la profesionalización y formación continua de atletas, entrenadores y cuerpos técnicos. Se considera a la alta competencia como un aporte educativo a los atletas y un estímulo de superación para el resto de la población, entendiendo los logros deportivos como una instancia que promueve al deporte y la actividad física, garantes de una mejor calidad de vida (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008).

A través del Plan de Deporte Federado y de Representación Nacional, los deportistas son seleccionados por sus respectivas federaciones o asociaciones para su preparación como representantes nacionales, obteniendo becas que les permiten dedicar un importante tiempo al entrenamiento y la competencia, y haciendo uso de las instalaciones y servicios del Centro Nacional de Alto rendimiento Deportivo (CeNARD), ubicado en la Ciudad de Buenos Aires. En este centro, el deportista realiza sus entrenamientos y accede a un servicio médico, que incluye estudios y seguimientos clínicos, bioquímicos, cardiológicos, psicológicos, antropométricos, y el laboratorio de control del dopaje, entre otros. A su vez, los deportistas tienen acceso a becas universitarias y la posibilidad de asistir a una escuela de educación secundaria, ubicada en las mismas instalaciones del CeNARD. Por último, este centro posee una residencia donde los deportistas de todo el país pueden alojarse y vivir allí mientras entrenan.

Algunos de los criterios utilizados para seleccionar a los deportistas pertenecientes al plan son: equipos deportivos con pronóstico de inclusión en los Juegos Olímpicos o en Juegos Panamericanos, atletas individuales ubicados entre los primeros 12 lugares del ranking internacional de ese año, atletas de deportes de combate que mantengan récord positivo y alcancen entre octavos y cuartos de final en los torneos de más alto nivel, deportistas de proyección olímpica que cumplan con todos los parámetros de evaluación del rendimiento, entre otros (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008).

Una de las líneas de acción del Plan de Desarrollo Deportivo es el Proyecto “Desarrollo Deportivo en la Escuela Media”, que desde el año 2006 está destinado a jóvenes con potencialidad o talento deportivo de todo el país, que reciben becas que incluyen alojamiento, alimentación, entrenamiento y educación, generando condiciones que garanticen su óptimo desarrollo deportivo. El proyecto contempla la continuidad de la beca luego de finalizada la educación secundaria, para aquellos jóvenes cuyo desempeño deportivo lo justifique (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008). Esta acción articulada entre organismos de educación y deporte permite la formación integral de los jóvenes posibilitando su desarrollo académico y deportivo. Actualmente, el Proyecto de Desarrollo Deportivo en la Escuela Media cuenta con la colaboración de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a través de la Práctica Profesional: Promoción de la Salud en Adolescentes (cód.

788). La autora de la presente tesis forma parte del equipo de profesionales que intervienen con el objetivo de brindar herramientas para el desarrollo integral de los jóvenes deportistas.

Por otro lado, la importancia del apoyo económico se sostiene en la idea de que el Estado tiene un rol legítimo e importante en la promoción de oportunidades que permitan el desarrollo de la excelencia deportiva, por lo tanto se vuelve necesario el poder facilitar la dedicación a la búsqueda del rendimiento óptimo (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008).

Otro importante hecho desde el marco normativo, que involucra concretamente al deporte de alto rendimiento, es la creación del Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (ENARD) en el año 2009, a través de la Ley N° 26.573. Este organismo está destinado a gestionar y coordinar apoyos económicos específicos, derivados de los precios del abono que las empresas de telefonía móvil facturan a sus clientes, para la implementación y desarrollo de las políticas de alto rendimiento. Su especial novedad es la asignación de becas a deportistas y miembros de los cuerpos técnicos dedicados a actividades y la posibilidad de viajar a competencias deportivas en este nivel de desarrollo deportivo, que complementan aquellas otorgadas por el Plan de Representación Nacional de la Secretaría de Deporte.

Con respecto al deporte de alto rendimiento específico en la etapa vital de la adolescencia, en el año 2007, durante la 119° Sesión del Comité Olímpico Internacional (COI), los miembros de esta organización aprobaron por unanimidad el proyecto de los Juegos Olímpicos de la Juventud (JOJ). Estos juegos están dirigidos a atletas de 15 a 18 años de edad y son el evento multideportivo de más alto nivel a escala mundial que busca integrar la educación y la cultura e inspirar a sus participantes en los valores del olimpismo (Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo [ENARD], 2014). El nivel de competición está de acuerdo con los criterios utilizados en las competencias internacionales pero no se registran récords. Durante el desarrollo de los JOJ los deportistas deben participar de Programas de Cultura y Educación, independientemente de sus calendarios de competición. Los ejes temáticos de estos programas son: olimpismo, desarrollo de aptitudes, bienestar y estilo de vida saludable, responsabilidad social y comunicación (Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo [ENARD], 2014).

La primera edición de los JOJ se desarrolló en Singapur en el 2010. Durante el 2014 se llevó a cabo la segunda edición en Nanjing (China) y Buenos Aires será la ciudad anfitriona de los próximos juegos, en el 2018. Para ello, desde el año 2014 se puso en marcha desde el ENARD un plan de detección de talentos con el objetivo de identificar el grupo de jóvenes con facultades excepcionales y alto potencial para integrar la Misión Argentina en los Juegos Olímpicos de la Juventud 2018. La puesta en funcionamiento de este plan de desarrollo deportivo ciertamente traerá efectos positivos en el crecimiento del deporte de alto rendimiento en la población adolescente a la que está dirigida, por lo que resulta relevante marcar este hecho en la presente tesis.

### **3. Perspectivas en la investigación psicológica acerca del deporte de alto rendimiento**

El deporte, durante los últimos años, se ha configurado como una actividad promotora de la salud y el bienestar de las personas. Como se desarrolló en el capítulo anterior, el deporte y la actividad física han mostrado beneficios psicológicos en población general y clínica, tales como mejoras en el rendimiento académico y laboral, estabilidad emocional, asertividad y autoconfianza, entre otros; y han mostrado su relación con la disminución del absentismo laboral, el abuso de alcohol, la ansiedad, el estrés y la depresión (Taylor et al., 1985). Por otra parte, el deporte produce efectos positivos en el autoconcepto (Balaguer et al., 2012; Reigal et al., 2014), contribuye al desarrollo moral de niños y adolescentes (Escartí et al., 2009; Hernández-Mendo & Planchuelo, 2014) y ayuda en el manejo de la adversidad, favoreciendo la resiliencia (Henley et al., 2007).

Sin embargo, esta relación entre bienestar psicológico y deporte no es tan evidente cuando se trata de una modalidad específica de práctica: el deporte de alto rendimiento. En general, los psicólogos que se han dedicado al estudio del bienestar en el ámbito de la actividad física y el deporte, han puesto el énfasis en el estudio del ejercicio físico y el deporte recreativo. Por lo que las investigaciones sobre deporte de alto rendimiento, como modalidad específica de práctica, han tenido principalmente una mirada clínica, identificando diferentes patologías (Romero, García-Mas & Brustad, 2009).

En este sentido, a través de la revisión de la literatura se encuentra que muchos estudios han puesto el foco principalmente en los efectos negativos que posee esta modalidad de deporte, como lesiones (e.g. Berengüi et al., 2011; Olmedilla et al., 2011), sobreentrenamiento (e.g. Alves et al., 2006; Samulski & Simola, 2013), trastornos alimentarios (e.g. Dosil & Díaz, 2013; Márquez, 2008), síndrome de *burnout* (e.g. Tutte & Garcés De Los Fayos, 2010), psicopatología (e.g. Bär & Markser, 2013; Tamorri, 2004), entre otras consecuencias adversas.

Otra línea, mucho menos explorada pero de creciente interés en el mundo, se ha enfocado en los beneficios del deporte de alto rendimiento, en cuanto al desarrollo de características psicológicas positivas (Gould et al., 2002), la fortaleza mental (G. Jones, Hanton, & Connaughton, 2007; G. Jones, 2002) y en el estudio de los factores que influyen en la felicidad (Denny & Steiner, 2008), en la motivación (Gené & Latinjak, 2014) y en la posibilidad de desarrollar experiencias óptimas a través esta modalidad de deporte (Hodge, Lonsdale, & Jackson, 2009; Jackson, 1996; López-Torres et al., 2007; Swann, Keegan, Piggott, Crust, & Smith, 2012).

Aun cuando estos estudios recientes muestran que se pueden desarrollar experiencias positivas a través del deporte de alto rendimiento, en su mayoría las investigaciones se han centrado en sus efectos negativos.

#### **4. El deporte de alto rendimiento y su desarrollo durante la adolescencia**

Para llegar al alto rendimiento, es decir, al nivel experto de una actividad, los investigadores han estimado que se deben acumular 10.000 horas de práctica deliberada. Esta práctica implica un entrenamiento guiado por un entrenador especializado, con el fin de que, a través del esfuerzo, se produzcan mejoras en el rendimiento (Wiese-Bjornstal et al., 2009). El compromiso con la actividad, por lo tanto, es la esencia de la participación en el deporte en este nivel.

El compromiso deportivo se define como el deseo y el propósito de participación en el deporte y se vuelve un tema de gran relevancia ya que altos niveles de compromiso se relacionan con

menores probabilidades de abandono de la actividad (Ramadas, Serpa, Rosado, Gouveia, & Maroco, 2013).

Los adolescentes deportistas de alto rendimiento deben renunciar a actividades importantes que realizan otros adolescentes, y su vida y las de sus familiares, se encuentra día a día girando alrededor del deporte, debido al compromiso que se necesita para alcanzar este nivel (Buceta, 2004). El deportista de alto rendimiento se orienta a la mejora de su rendimiento técnico, táctico, físico y psicológico, lo que lo lleva a entrenamientos diarios en doble y hasta triple turno.

Por otro lado, estos adolescentes se encuentran evaluados constantemente por parte de sus entrenadores y demás instituciones que los apoyan, otorgan becas y los seleccionan para competiciones a nivel nacional e internacional. Muchas veces viven en centros de entrenamiento lejos de su entorno familiar y social (Buceta, 2004).

Por todo esto se requiere de una gran motivación y de un contexto facilitador para hacer del deporte de alto rendimiento una experiencia positiva y enriquecedora, que implica momentos intensos difíciles de encontrar en otros entornos (e.g. competir en un torneo de la magnitud de un Juego Olímpico o un Mundial), con posibilidades de conocer personas, lugares y situaciones, y adquirir unos hábitos de funcionamiento saludable y de “alto rendimiento” que les serán muy útiles para el resto de su vida (Buceta, 2004).

Diversos investigadores han planteado ciertas fases de desarrollo del talento en el deporte de alto rendimiento, por las que los adolescentes van pasando desde la iniciación en la niñez, hasta la llegada al nivel máximo de competencia (e.g. Côté, 1999; Gould et al., 2002; Stambulova, 2000):

- *Fase inicial o entrada (entre los seis y los 13 años)*: el niño prueba varios deportes y va desarrollando un interés en el deporte en el que termina especializándose más adelante. El motivo principal de participación es la diversión y la exploración en diferentes actividades. En esta etapa recibe apoyo de sus padres, que valoran, principalmente, su participación en el deporte.

- *Fase de especialización (entre los 13 y los 15 años)*: se reconoce el talento del deportista (en general, a través de un entrenador) y se lo empieza a especializar en un solo deporte, adquiriendo y perfeccionando las habilidades técnicas del mismo. Los padres cumplen un rol

fundamental en el apoyo instrumental, brindando apoyo económico, transporte y tiempo dedicado para que su hijo pueda sostener el entrenamiento sistemático.

- *Fase de inversión (de los 15 años en adelante)*: el deportista practica muchas horas al día bajo supervisión de su entrenador y la meta es convertir el entrenamiento y las habilidades técnicas, tácticas, psicológicas y físicas en repertorios de excelencia para ese deporte. Los padres, menos involucrados ya en lo instrumental, siguen teniendo un rol fundamental en el apoyo emocional del deportista, sobre todo en los momentos adversos, y también pueden ejercer algo de presión sobre su rendimiento o resultados.

Se ha resaltado la importancia en sostener un enfoque holístico del deportista, que lo conciba y trate como una persona a nivel global, incluyendo en el estudio del desarrollo de la carrera deportiva, diferentes transiciones normativas en los niveles individual, psicosocial y académico/vocacional (Wylleman, Alfermann, & Lavallee, 2004). En este sentido, es fundamental tener en cuenta las transiciones por las que atraviesan los deportistas adolescentes de alto rendimiento a lo largo de su carrera deportiva. Por ejemplo, estos autores marcan una situación de transición importante que es cuando el deportista talentoso está por alcanzar su mejor nivel y se encuentra con cambios a nivel psicológico (de la adolescencia a la adultez emergente) y también puede encontrarse en el momento de desarrollo de relaciones estables con una pareja o la transición a una educación superior u ocupación profesional. A su vez, existen otras transiciones que pueden darse al interior de la carrera de los deportistas, como la rehabilitación de una lesión, el cambio de equipo o club (que a veces puede implicar una mudanza o reubicación en otro lugar lejos de sus seres queridos), las clasificaciones a torneos importantes como un Juego Olímpico, etc.

Uno de los puntos interesantes de conclusión de estos estudios es que la mayoría de los deportistas de alto rendimiento no comenzaron sus carreras con la expectativa de ser campeones ni deportistas de élite sino que fueron expuestos y alentados a un estilo de vida activo, mostrándoles diferentes deportes para realizar. Fueron ellos mismos los que, acompañados por un contexto que los fue guiando en la elección, desarrollaron interés y hasta pasión por ese deporte. Por lo tanto, se destaca la importancia de un enfoque de diversión y desarrollo para la inmersión en el deporte, con padres que apoyen sin presionar, evitando una especialización temprana que

puede tener consecuencias negativas para el adolescente y su carrera deportiva (Côté et al., 2003; Weinberg & Gould, 2010).

Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen (1993) plantean que el desarrollo del talento implica la adquisición de ciertas características personales que permiten afrontar las oportunidades y obstáculos que podrán encontrarse en el camino de su carrera, en este caso, deportiva. Para poder desarrollar ese talento, no alcanza con la capacidad potencial, sino que deberán tener disciplina, lo que los hará pasar tiempo entrenando para mejorar sus habilidades. Los autores plantean que estos adolescentes talentosos pasan menos tiempo realizando tareas escolares, socializando con pares o realizando quehaceres domésticos, ya que dedican la mayoría de su tiempo al entrenamiento o práctica en su actividad deportiva.

Por otro lado, ciertos rasgos personales caracterizan a estos adolescentes talentosos (en este estudio se trata de adolescentes destacados en diferentes áreas como deporte, música o ciencias). En comparación con adolescentes que no se destacan en estas actividades, los talentosos presentaban mayor curiosidad y sensibilidad hacia la información y el conocimiento (entendimiento y sensibilidad), deseo de destacarse en su área (“brillo”), perseverando y consiguiendo sus metas (logro y resistencia). Presentaban el rasgo de “dominancia” (liderazgo frente a los demás) y el deseo de recibir atención por parte de los otros (exhibición). Asimismo encontraron diferencias entre varones y mujeres, en donde los chicos presentaron mayor conservadurismo en sus actitudes, valorando la estabilidad al cambio y evitando inusuales riesgos físicos, que, según los autores podría explicarse por el compromiso a largo plazo de los objetivos en función a su área de talento (Csikszentmihalyi et al., 1993).

En otro estudio con deportistas de alto rendimiento de diferentes disciplinas (Gould et al., 2002) se encontró que éstos tenían la capacidad de afrontar y controlar la ansiedad, confianza en sí mismos, fortaleza mental y resiliencia, inteligencia deportiva, la habilidad para focalizarse y bloquear distracciones, espíritu de competencia, ética del trabajo, la capacidad para plantarse y lograr sus objetivos, liderazgo, altos niveles de esperanza y optimismo, y un perfeccionismo adaptativo. Lo que las investigaciones todavía no han podido responder, debido a que hacen falta aún estudios longitudinales que evalúen si es el deporte el que hace que se desarrollen estas cualidades o son estas las cualidades que les permiten a los deportistas, llegar al alto rendimiento.



De igual forma, lo que se resalta en diversos estudios es el componente esencial de la experiencia positiva para el desarrollo en un área de talento, como el deporte. Los adolescentes talentosos no podrán desarrollarse a menos que estén intrínsecamente motivados, disfruten de su actividad y reciban el apoyo de sus padres, mientras trabajan en pos de conseguir sus objetivos (Csikszentmihalyi et al., 1993). Este punto es fundamental ya que si los jóvenes, al iniciar su actividad deportiva en la “fase de entrada” no desarrollan el “amor” por el deporte y se enfatiza su participación en las victorias, los resultados y la práctica de forma profesional, no podrán construir la motivación intrínseca necesaria para sostenerse en el deporte con miras al alto nivel (Côté et al., 2003; Côté, 1999).

El enfoque de la especialización temprana y el énfasis en los resultados durante la fase inicial de la actividad deportiva aumenta la posibilidad de desarrollar el síndrome de *burnout* y el abandono como resultado del estrés que puede generar la presión ejercida en el adolescente (Wiersma, 2000). Otro efecto posible de la especialización temprana, con el foco puesto en la práctica deliberada de un solo deporte desde el inicio, es un menor disfrute de la actividad deportiva y mayor probabilidad de dañar su salud física por las intensas cargas de entrenamiento (Côté et al., 2003).

El deporte en esta etapa vital, no sólo puede proveer de experiencias positivas para el desarrollo de beneficios físicos, sociales y psicológicos, sino que también sirve como oportunidad para el desarrollo del “talento atlético o deportivo” (Hedstrom & Gould, 2004). Pero para que esta oportunidad para el desarrollo del talento pueda darse, es necesaria una inversión de recursos que lo sostengan. Estos recursos implican, fundamentalmente, el apoyo instrumental de los padres, como el transporte a los entrenamientos y competencias; el apoyo emocional, facilitando el compromiso con la tarea, sin presionar, y el modelado de conductas de responsabilidad y disciplina con las actividades. Asimismo, el contexto más cercano que rodea al deportista, es decir, sus entrenadores, profesores y padres constituyen un entorno que brinda información acerca de la actividad, incentivo, apoyo y disciplina, que impactan directamente sobre la motivación del deportista joven (Côté, 1999; Gould et al., 2002; Hedstrom & Gould, 2004). Los niños y los adolescentes no se implican espontáneamente en la práctica deliberada, sino que necesitan aprender a concentrarse y encontrar un ambiente óptimo que los oriente a este tipo de práctica del deporte (Pazo, Sáenz-López, & Fradua, 2012).

## **5. Los padres y el deporte de alto rendimiento en la adolescencia**

### **5.1.El impacto de los padres en la práctica de actividades físico-deportivas**

Al realizar deporte en la infancia o adolescencia, no solo se practica una actividad, sino que esta participación tiene lugar en un ambiente social en el que las figuras de autoridad tienen gran importancia en su desarrollo personal y social. Es a través de la introducción de reglas, normas, valores, actitudes, la historia personal y el lugar que ocupa el deporte en la vida familiar, entre otros factores, que los adultos significativos contribuyen en la vivencia de la experiencia físico-deportiva y en el desarrollo del bienestar de los niños y adolescentes (Balaguer & Castillo, 2009).

Así es que la participación en el deporte no es en sí misma positiva o negativa. Son más bien las circunstancias que la rodean y la forma en la que la definen los otros significativos, lo que afecta a la percepción que tienen los niños y adolescentes sobre la práctica de un deporte determinado, y en consecuencia, lo que influye sobre el desarrollo del bienestar o malestar (Balaguer & Castillo, 2009; Hedstrom & Gould, 2004; M. I. Jones et al., 2011). Por lo tanto, el papel que juegan los padres, los amigos y compañeros, y el entrenador será de vital importancia para que la participación deportiva se continúe y proporcione experiencias positivas.

Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) y la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989) se plantea que el contexto social que rodea a los adolescentes (padres, compañeros, profesores) interviene significativamente en la forma en la que los jóvenes viven la experiencia en un contexto determinado (escolar, deportivo, etc.) ya que los otros significativos adquieren un rol determinante en el compromiso y disfrute de la actividad que realiza el adolescente (Duda, 2013b).

Diferentes estudios empíricos han mostrado que un clima orientado a la tarea, es decir, un contexto cuyo interés se centra en adquirir maestría a través del esfuerzo y en donde la percepción de la habilidad es autorreferenciada, es decir, no tiene que ver con la comparación con los demás, predice una mayor motivación autodeterminada (Duda, 2013b) y experiencia óptima (Moreno-Murcia et al., 2010) y una menor intención de abandono en el deporte (Quested et al., 2013). Por lo tanto, resulta imprescindible considerar el contexto que rodea a los adolescentes deportistas en el estudio de sus experiencias en el deporte.

Un modelo útil para entender la influencia de los padres en la actividad deportiva de los adolescentes es el planteado por Fredericks y Eccles (2004 citado en Horn & Horn, 2007). Este modelo considera que la participación, persistencia, esfuerzo y en última instancia, el rendimiento en el ámbito físico-deportivo es predicha, no por la percepción actual de los padres acerca del valor que tiene para ellos la actividad, sino por la percepción de los propios adolescentes acerca de esta valoración y las expectativas de los padres. Es decir, lo que influye en los adolescentes son las percepciones acerca de las actitudes parentales y no se encuentra correlación con lo que los padres “dicen hacer”.

Asimismo, Teques y Serpa (2009, 2013) consideraron la implicación parental de manera integral, incluyendo diferentes niveles en un modelo que contempla, en primer lugar, la motivación personal de los padres y su contexto de vivencia (tiempo y energía, conocimiento) y los requerimientos del entrenador, la institución y el deportista; en segundo lugar, los mecanismos de implicación de los padres (desde el incentivo, el modelado, el refuerzo y las instrucciones), es decir, las conductas. Luego, la percepción del adolescente acerca de estas conductas y los atributos (motivación, autoeficacia, autorregulación) que conducen a la autorrealización. Y en el último nivel la autorrealización a través del deporte.

Por lo tanto, resulta indispensable evaluar, por un lado, la propia percepción de las actitudes, creencias y valores que los adolescentes sostienen sobre sus padres y por el otro, las características personales de los deportistas, para poder estudiar el impacto que tienen sobre sus experiencias en el deporte.

Con respecto a las conductas y actitudes que asumen los padres en relación a la actividad físico-deportiva de los adolescentes, la literatura ha mostrado que el aliento o ánimo brindado por los padres es uno de los principales predictores de implicación de los adolescentes en actividades físicas (Biddle & Goudas, 1996; Edwardson & Gorely, 2010; Springer, Kelder, & Hoelscher, 2006) y en actividades extracurriculares en general (Anderson, Funk, Elliott, & Smith, 2003; Watts, 2004).

Los padres constituyen un elemento fundamental para el desarrollo de la carrera deportiva de los adolescentes (Wuerth et al., 2004) e influyen significativamente en las percepciones de motivación y competencia de sus hijos. Por ejemplo, en un trabajo con nadadores (Swain &

Harwood, 1996 citado en Hedstrom & Gould, 2004) se encontró que cuanto mayor era el valor atribuido a los resultados de una competencia por un otro significativo, más importaba este resultado a los nadadores jóvenes. Por otra parte, si los nadadores percibían a sus padres como más preocupados por el dominio de habilidades, éste presentaba una mayor motivación intrínseca.

Asimismo, el apoyo de los padres adquiere un rol principal en la implicación inicial en actividades extracurriculares como deportes, voluntariados, música o danza (Anderson et al., 2003) y en la intensidad de la realización de actividad física (Edwardson & Gorely, 2010). Este apoyo se desarrolla a través de conductas como el transporte, ir a ver a los hijos a sus prácticas, hacer actividad física con ellos y la importancia atribuida a la actividad y el apoyo emocional recibido.

Es por ello que, por una parte, el apoyo instrumental y material se vuelve fundamental para la implicación inicial en el deporte y los padres son los principales proveedores de equipamiento, transporte y demás herramientas que pueden servir a los fines de generar un compromiso con la actividad (Côté, 1999; Coackley & White, 1992; Duncan, Duncan, Strycker & Chaumeton, 2004; Fredericks & Eccles, 2005, citados en Horn & Horn, 2007). A su vez, el grado en el que los padres están dispuestos a estructurar parte de su tiempo para acomodarse a las demandas de la actividad deportiva puede afectar esta participación inicial y dar la pauta al niño o adolescente acerca del valor de esta participación en la actividad para sus padres (Coakley & White, 1992; Weiss & Hayashi, 1995, citados en Horn & Horn, 2007). Asimismo, los estudios muestran que el acompañamiento de los padres en las competiciones y partidos de los niños y adolescentes se relaciona con la participación en el deporte y con el disfrute, percepción de competencia y motivación intrínseca (Babkes & Weiss, 1999; Weiss & Hayashi, 1995, citados en Horn & Horn, 2007).

Por otra parte, la forma en que los padres pueden brindar apoyo a sus hijos es a través del apoyo emocional. Diversos estudios mostraron que este apoyo e incentivo es fundamental para hacer del deporte una experiencia positiva (Côté, 1999; Babkes & Weiss, 1999; Brustad, 1996; Coakley & White, 1992; Duncan et al., 2004; Fredericks & Eccles, 2005; Sallis et al., 1999; Stuart, 2003; Weiss & Barber, 1995; Weiss & Hayashi, 1995, citados en Horn & Horn, 2007). Específicamente, los trabajos de Côté (1999) y Van Yperen (1998) mostraron que este apoyo

constituye un recurso importante a la hora de afrontar las dificultades de la competencia deportiva, como los bajos rendimientos, los malos resultados o las lesiones.

Estos dos tipos de apoyo (emocional e instrumental), desde la perspectiva del deportista, constituyen la conducta más positiva que pueden tener sus padres con respecto a ellos y su actividad. Estos tipos de apoyo han sido destacados por tenistas adolescentes en el desarrollo de su talento (Lauer, Gould, Roman, & Pierce, 2010) y a su vez, se han asociado al disfrute y autoestima, tanto en varones como en mujeres que practican tenis (Leff & Hoyle, 1995), como en jóvenes levantadores de pesas (Scanlan & Lewthwaite, 1986).

En el trabajo realizado con adolescentes talentosos en diferentes áreas escolares, como deporte, arte, ciencias, Csikszentmihalyi et al. (1993) plantean la importancia del apoyo familiar para el desarrollo del talento, tanto en su vertiente emocional como instrumental, ya que permite que los adolescentes se focalicen en las tareas que requiere el desarrollo de su área de interés. El entorno familiar brinda tres elementos importantes: información (conocimientos y herramientas), motivación, a través del empuje y la estimulación, sostenida por el apoyo; y disciplina, que le permite al adolescente dedicarse a la mejora de sus habilidades, a través de la perseverancia y el trabajo en la tarea (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Por otro lado, los padres constituyen modelos de conductas para sus hijos. Por ejemplo, en la revisión de Edwardson y Gorely (2010), se postula que el nivel percibido de actividad física de los padres es uno de los predictores de la implicación e intensidad de la actividad del adolescente. Otros estudios también muestran estos resultados, aunque no se trata de la variable que más influencia tiene sobre las conductas de los adolescentes (Edwardson & Gorely, 2010).

Con respecto a las conductas negativas de los padres, los estudios muestran consistentemente que la presión ejercida en las actividades extracurriculares de los hijos adolescentes se asocia a menos actividades realizadas por éstos, menor disfrute en actividades artísticas y deportivas (Anderson et al., 2003; Brustad, 1988 citado en Hedstrom & Gould, 2004), niveles altos de ansiedad precompetitiva (Scanlan & Lewthwaite, 1986) y menor compromiso con el deporte (Torregrosa et al., 2007). Esta presión está relacionada con un desequilibrio entre el aliento o ánimo que brindan los padres y lo que desean los adolescentes en sus actividades, que produce una percepción de pérdida de control sobre la actividad, quedando su dirección en manos de sus

padres (M. Lee & Maclean, 1997). Por otro lado, tiene que ver con expectativas de éxito, críticas y reacciones en las derrotas del adolescente (Leff & Hoyle, 1995).

Las directivas técnicas o tácticas que muchas veces pueden llegar a dar los padres a sus hijos durante entrenamientos o competencias, y sobre todo, luego de malos rendimientos también se relacionaron con percepciones de presión sobre los adolescentes deportistas (Wuerth et al., 2004). Asimismo, las expectativas acerca de lo que podrá conseguir el joven atleta con su rendimiento deportivo, como becas o contratos profesionales también pueden constituir una fuente de presión (Sacks, Tenenbaum, & Pargman, 2006). Como regla general, entonces, cuando el deportista percibe una falta de control sobre su propia participación en la actividad, uno de los motivos puede ser que la familia esté ejerciendo demasiada presión sobre él (Sacks et al., 2006).

Otras conductas negativas de los padres, que pueden afectar el rendimiento y la calidad de la experiencia deportiva en los adolescentes son las discusiones con los entrenadores, las confrontaciones con los árbitros y las peleas durante las competiciones o partidos. Diversos estudios reportan adolescentes recibiendo conductas agresivas e insultos por parte de los padres por bajos rendimientos en partidos de tenis (DeFrancesco & Johnson, 1997 citado en Sacks et al., 2006) y en otros deportes (Kidman, McKenzie & McKenzie, 1999, citado en Sacks et al., 2006).

Según los entrenadores, los problemas con los padres son una de las más frecuentes cuestiones problemáticas con las que deben lidiar en su trabajo diario en diferentes escuelas deportivas (Gould, Chung, Smith, & White, 2002 citado en Hedstrom & Gould, 2004). Para Hedstrom y Gould (2004) un problema importante radica en que muchos padres sostienen un abordaje profesional en el inicio de la carrera deportiva de sus hijos, pasando por alto la fase inicial, “romántica”, en donde el niño desarrolla el amor por el deporte, enfatizando únicamente los resultados y los rankings y restándole importancia al rol del disfrute en esta actividad.

Por lo tanto, surge el interrogante: ¿existen conductas óptimas de los padres para favorecer una experiencia saludable y positiva para sus hijos adolescentes? Algunos trabajos (Stein & Raedeke, 1999 citado en Horn & Horn, 2007; Power & Woolger, 1994) encontraron que niveles muy altos de involucramiento de los padres en el deporte se asociaron a mayor estrés en los adolescentes. Asimismo, plantean que niveles muy bajos de apoyo, tampoco se asocian a resultados positivos, por lo que se plantea una relación curvilínea, en donde un nivel balanceado de involucramiento

de los padres, es el que se asocia al disfrute, la percepción de competencia y la motivación intrínseca en el deporte.

Los estudios de Byrne (1993 citado en Sacks et al., 2006) y Hellstedt (1990 citado en Sacks et al., 2006) van en la misma línea, indicando que un nivel moderado de involucramiento implica que algunas de las actividades familiares giran alrededor del deporte que practica el adolescente pero la identidad del sistema familiar es independiente de este entorno. A su vez, la identidad del deportista incluye un papel en el deporte, así como uno en su familia y en el entorno de las demás actividades. De esta manera, los padres proveen incentivo y apoyo al adolescente sin presionar en la participación o en los resultados de su actividad.

Un sistema familiar “sobre-involucrado” implica que todas las actividades familiares están centradas en el entorno deportivo (Horn & Horn, 2007). Para el deportista esto significa que ser parte de la familia “es” participar del deporte, por lo que desarrolla su identidad solo a partir de ello. La búsqueda de otras actividades y la posibilidad de decepcionar a sus padres puede causar el abandono del deporte por la excesiva presión que hay sobre el adolescente. Por último, una familia poco involucrada posee poca cohesión de los miembros entre sí lo que hace que el adolescente no pueda contar con un recurso de apoyo importante para la realización de la actividad deportiva (Horn & Horn, 2007).

Para Horn y Horn (2007) aún queda mucho por explorar en esta relación para poder identificar cuál es el “óptimo nivel” de involucramiento de los padres, debido a que los estudios han utilizado diferentes medidas y variables. Sacks et al. (2006) señalan contradicciones entre estudios que muestran que un “sobre-involucramiento” podría ser beneficioso para ciertos deportistas (e.g. Côté, 1999) y otros que postulan un nivel moderado. También plantean que esto se ha dado por la forma en que se ha medido el involucramiento, de una manera dimensional, evaluando su monto, y proponen que sería más útil considerar este involucramiento como un constructo multidimensional que incluya interacciones y conductas entre padres e hijos en el ámbito del deporte caracterizadas como “saludables” o “no saludables”. De esta manera, el factor central no sería cuán grande es el involucramiento de los padres sino de qué manera refleja formas saludables y positivas de interacción con el adolescente en el contexto deportivo (Sacks et al., 2006).



Desde la perspectiva de los estilos parentales, una experiencia positiva del deporte para el adolescente está influenciada de manera directa con la implicación parental, cuando ésta se da junto con conductas de apoyo y autonomía. Por el contrario, el involucramiento de los padres asociado a un estilo controlador tiene efectos negativos sobre esta experiencia del adolescente (Horn & Horn, 2007).

Por último, a partir de una reciente revisión de estudios, Harwood y Knight (2015) proponen el concepto de *parenting expertise* como las prácticas parentales que aumentan las posibilidades de que los niños y adolescentes puedan alcanzar su potencial deportivo, tengan una experiencia positiva a través del deporte, y puedan adquirir habilidades y recursos para su desarrollo. La participación y el involucramiento de los padres en el deporte de sus hijos requiere que los primeros desarrollen habilidades intrapersonales, interpersonales y organizacionales específicas que implican seis postulados: (a) seleccionar oportunidades deportivas adecuadas y proporcionar el apoyo necesario, (b) desarrollar un estilo de crianza autoritativo o de apoyo a la autonomía, (c) manejar las demandas de las competiciones y constituir modelos de inteligencia emocional para sus hijos, (d) fomentar y mantener relaciones saludables con otros significativos en el contexto deportivo, (e) gestionar las demandas de organización y de desarrollo (dinero, tiempo, compromisos con otras actividades) asociadas con la participación deportiva, y, (f) adaptar su participación y el tipo de apoyo a las diferentes etapas de la carrera deportiva de su hijo.

La presente tesis será abordada desde el Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares (Olson & Gorall, 2003; Olson, Russell, & Sprenkle, 1989) por lo que este modelo se desarrollará en profundidad en el Capítulo V.

## **5.2. Los padres en la experiencia del deporte de alto rendimiento de sus hijos adolescentes**

No son muchos los estudios que se han dedicado al estudio de las características familiares y su influencia en el deporte de alto rendimiento, como modalidad específica de deporte. Sin embargo, los pocos realizados marcan la misma tendencia que los estudios en deporte recreativo en lo que



refiere a aquellas características que facilitan experiencias positivas (e.g. disfrute, motivación, autoconfianza, control) en la actividad que realiza el adolescente.

En primer lugar, se destacan algunos trabajos realizados con metodología cualitativa. Por ejemplo, Gould et al. (2002) enfatizan el rol de los padres y otros significativos en el desarrollo de las carreras de deportistas olímpicos. Los padres, a lo largo del tiempo han constituido una de las principales fuentes de apoyo incondicional, estimulación y promoción de desafíos y modelos de conductas para estos deportistas. Un trabajo con nadadoras de alto nivel en Canadá (Hassell, 2008) también mostró que la percepción de apoyo social de los padres, como de los demás actores sociales que rodean a un deportista de élite (entrenadores y pares) se relacionó con mayores percepciones de competencia, autonomía, relación y motivación intrínseca. Estos resultados son coherentes desde los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) con aquellos que, en poblaciones de deportistas de otros niveles competitivos, encuentran que el clima motivacional (en este caso generado por los entrenadores), sostiene la motivación de los niños y adolescentes en la realización de su actividad (e.g. Álvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2009; Balaguer et al., 2008). En otro trabajo, Hassell, Sabiston y Bloom (2010) muestran que los padres proveen un apoyo social general y apoyo material, a diferencia del entrenador, que constituye el proveedor de la mayoría de aspectos del apoyo (emocional, informacional y de estima). Un resultado interesante que encuentran es que el apoyo informacional referido a cuestiones relacionadas con su deporte es el aspecto menos apreciado del apoyo social que brindan los padres a sus hijos deportistas (Hassell et al., 2010).

Con respecto a la iniciación en el deporte, Baxter-Jones y Maffulli (2003) encontraron algunas diferencias en diversos deportes, comparando la natación, el fútbol, la gimnasia y el tenis en los motivos para comenzar el deporte y el paso del deporte recreativo al deporte competitivo. Por un lado, el deporte en el que más influencia tienen los padres para el inicio de la actividad es la natación, siendo éstos los que introducen en mayor medida a los hijos para realizarla. El fútbol aparece como el deporte en el que los niños y adolescentes más eligen participar por sí mismos, seguida por la figura del padre. Por otro lado, en el paso del deporte de iniciación al deporte de alto rendimiento la figura que más influencia tiene no es la familia, sino el entrenador. Este paso se da a diferentes edades en función del deporte (por ejemplo, en la gimnasia se da más tempranamente).

Por último, se encuentran algunas diferencias en los deportes en función al nivel socioeconómico que muestran que ciertos deportes, como el tenis, en este caso, son practicados en general por personas de niveles socioeconómicos más altos y en el fútbol o la gimnasia se da una distribución mayor, aunque en general el grupo de nivel bajo se encuentra sub-representado (Baxter-Jones & Maffulli, 2003).

Desde la perspectiva de los estilos parentales, Guevara (2001) realizó una descripción de los patrones de conducta de los padres de esgrimistas norteamericanos de alto rendimiento. En su estudio cualitativo, no encuentra un patrón de estilo parental que caracterice a esta muestra sino que se trata de prácticas parentales comunes basadas en sus creencias. Estas prácticas implicaban un énfasis en la educación de sus hijos y el equilibrio entre la actividad deportiva, la escolar y las extraescolares, el establecimiento de límites y reglas claras y la expectativa de que su hijo se desarrolle y pueda “dar lo mejor de sí” en cada una de sus áreas.

Con respecto al impacto de los estilos parentales en los adolescentes deportistas, Silby (1994) encontró que aquellos adolescentes que perciben un estilo parental de tipo negligente obtienen los puntajes más bajos en autoconfianza deportiva, y esto no varía en función del género o el deporte (tenis vs. patín artístico). Se ha mostrado que el estilo parental autoritativo es el que facilita un entorno para un desarrollo psicosocial saludable en los adolescentes (e.g. Baumrind, 1991; Muñoz Silva, 2005). Aunque este resultado no se ha replicado en el trabajo de Silby (1994) se muestra que el estilo negligente, en donde los padres son distantes, indiferentes, poco involucrados y no brindan estructura ni apoyo, se asocia a una peor autoconfianza para el deporte. Es decir, la falta de apoyo por parte de los padres se relaciona con peores indicadores de ajuste psicosocial en el desarrollo de la actividad deportiva, resultado que también se ha encontrado en adolescentes de población general (e.g. Muñoz Silva, 2005; Torío López, Peña Calvo, & Rodríguez Menéndez, 2008).

El trabajo de Csikszentmihalyi et al. (1993) con adolescentes talentosos en diferentes áreas mostró que en relación al funcionamiento familiar, este grupo presentó mayores niveles de cohesión y flexibilidad que el grupo de adolescentes de población general con el que se comparó. Este resultado confirma que estas dos características del contexto familiar parecen propiciar el mejor entorno para un desarrollo positivo de los adolescentes (estas características del funcionamiento familiar se desarrollarán en el Capítulo V).

Ahora bien, los autores sostienen la idea de que el apoyo familiar, en términos de unión emocional e incentivo, constituye un pilar fundamental para el desarrollo del talento, ya que facilita que el adolescente pueda focalizarse en la actividad que elige realizar, y de esta forma, poder disfrutarla. Este apoyo se relaciona con la observación de que el grupo de adolescentes talentosos pasaba más tiempo involucrado en sus hobbies y realizando tareas para el desarrollo del área de su talento, debido a la necesidad de concentrarse para desarrollar mayores habilidades. Asimismo encontraron que estos adolescentes tendían a involucrarse en actividades que permiten el desarrollo de experiencias positivas a largo plazo, mientras que en el corto plazo, se observó a los adolescentes invirtiendo energía en actividades que requieren disciplina y el desarrollo de habilidades (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Por lo tanto, el papel de las metas y el apoyo familiar para estos adolescentes deportistas de alto rendimiento se vuelve fundamental para poder plantearse desafíos que les permitan desarrollarse y encontrar experiencias positivas a lo largo de su carrera. En el próximo capítulo se abordará la experiencia positiva que se estudiará en la presente tesis: la experiencia óptima (*flow*).



## Capítulo III

### La experiencia óptima (flow)

#### 1. Antecedentes teóricos en el estudio del tema

Entre los estudios de la Psicología, la entrada en un nuevo siglo ha marcado el auge de propuestas teóricas que han compartido un objetivo común: el desarrollo positivo de las personas (Balaguer et al., 2008). A partir de la publicación en el *American Psychologist* de Seligman y Csikszentmihalyi en el año 2000 titulada *Positive Psychology: An introduction*, un nuevo enfoque en la disciplina comenzó a tomar fuerza. Los autores plantearon que la Psicología había estado hasta el momento centrada en la enfermedad, en generar modelos y teorías para explicar los desórdenes mentales y los padecimientos psíquicos de las personas, y en la propuesta de intervenciones desde diferentes ámbitos para la prevención y la recuperación de estas personas. Martin Seligman, psicólogo estadounidense, ha sido reconocido ampliamente por sus trabajos acerca de la indefensión aprendida y su relación con la depresión (Seligman, 1975). Sin embargo, en la madurez de su desarrollo científico y académico postula que el foco en la psicopatología que ha dominado en la disciplina hasta los últimos tiempos, genera exclusivamente modelos del ser humano en donde no aparecen las cuestiones positivas que hacen que la vida tenga valor y sentido (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

De los tres objetivos que tuvo la Psicología en sus comienzos como disciplina científica, a saber, curar la enfermedad mental, hacer la vida más productiva y gratificante e identificar grandes talentos, sólo el primero de ellos fue trabajado intensamente, mientras que en los otros sólo hubo algunas aproximaciones aisladas como los trabajos de Terman (1939) sobre el talento y los de Watson (1928) sobre estilos parentales positivos (citados en Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Es por ello que se propone que el rol del psicólogo vaya más allá de la identificación de factores de riesgo e incluso de los factores protectores de la salud y se ponga el foco en las condiciones y factores que permiten la mejora en la calidad de vida de las personas (V. Schmidt, 2010).

A partir de este movimiento, diversos autores de todo el mundo se han interesado por aquellas características de las personas y de sus entornos que promueven el bienestar y la satisfacción vital de las personas en general (e.g. Peterson, 2013; Sinnott, 2013) y de los adolescentes, en particular (e.g. Bassi et al., 2013; Benson, Scales, Hamilton, & Sesman, 2006; Marques et al., 2011).

Este nuevo enfoque llamado por sus primeros fundadores, “Psicología Positiva” se orienta hacia el estudio de las experiencias positivas subjetivas, las características individuales positivas (a las que llaman “fortalezas humanas”) y las instituciones que posibilitan estas experiencias y fortalezas, con el fin de comprender “qué es lo que hace más felices a las personas” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Parks, & Steen, 2004). Cada una de estas áreas puede ser subdividida en constructos específicos que se han desarrollado desde este enfoque.

El objetivo de la Psicología Positiva implica un cambio de mirada desde la preocupación exclusiva en “reparar el daño” a generar aportes para construir cualidades positivas para hacer una vida mejor y más saludable (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Es en el contexto del estudio de las experiencias subjetivas positivas donde surge la importancia del concepto de *flow*, junto con el de la felicidad, como constructos focalizados en la experiencia presente. Los conceptos de bienestar y satisfacción vital hacen referencia a la experiencia pasada, y el optimismo y la esperanza se focalizan en la experiencia futura.

La investigación y el desarrollo del modelo de experiencia óptima de *flow* tuvo su origen en el interés por la comprensión de las actividades motivadas intrínsecamente, o *autotélicas*, es decir, una actividad que en sí misma constituye una recompensa (del *auto* = sí mismo y *telos* = meta), y es gratificante en sí misma, separadamente de su producto final o recompensa extrínseca (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Los aportes de las investigaciones de Deci y Ryan (1985) sobre la motivación y la autodeterminación y las experiencias cumbre de Maslow (1965) constituyeron bases fundamentales para construir el concepto de *flow*.

## 2. Delimitación del concepto de experiencia óptima (*flow*)

El *flow* fue definido como un estado de experiencia óptima “en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que están realizando que nada más parece importarles”

(Csikszentmihalyi, 1990, p. 16). Esta experiencia óptima es tan agradable que las personas desean realizarla por el disfrute que les proporciona la actividad en sí misma, incluso cuando esta actividad pueda ser extremadamente difícil o peligrosa (Csikszentmihalyi, 1990).

Csikszentmihalyi comenzó sus estudios sobre la experiencia óptima alrededor de 1965. El constructo de *flow* fue introducido en su tesis doctoral no publicada: *Artistic problems and their solutions: An exploration of creativity in the arts*, donde estudió el proceso creativo. Sus trabajos referidos al *flow* comenzaron en el estudio de expertos en distintas disciplinas, o dicho en otras palabras, de personas que parecían dedicar su tiempo a actividades que preferían y disfrutaban. Entrevistó jugadores de ajedrez, alpinistas y bailarines, quienes reportaban que disfrutaban de su actividad y ésta era la razón principal por la cual la realizaban. A la vez de estudiar actividades de juego o artísticas, donde la recompensa es esencialmente intrínseca, el autor trabajó con médicos cirujanos, en donde la recompensa extrínseca del dinero y el prestigio también podía estar presente de forma cierta.

Los estudios de Csikszentmihalyi han contribuido a la investigación de la fenomenología de la experiencia subjetiva y se ha identificado al *flow* o experiencia óptima como un estado complejo y altamente estructurado de involucramiento profundo, absorción y disfrute. El término de experiencia óptima se refiere a la positividad generalizada de las capacidades cognitivas, emocionales y motivacionales reportados en esta condición (Delle Fave, Massimini, & Bassi, 2011).

## **2.1. Las dimensiones de la experiencia óptima (*flow*)**

A partir del relato de distintas personas, Csikszentmihalyi elaboró un modelo sobre la experiencia óptima basado en el concepto de *flow*, encontrando que la fenomenología de la experiencia era similar en el ámbito del juego y en el del trabajo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

La experiencia de *flow*, está compuesta por nueve dimensiones que la caracterizan (Csikszentmihalyi, 1975, 1990):

1. Equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad: ocurre cuando la habilidad de la persona se percibe como adecuada para enfrentarse a las demandas de la situación, aun cuando éstas sean mayores que las usuales.

2. Unión entre la acción y la conciencia: explica la implicación y la absorción total en la actividad, que es tan profunda que las acciones se vuelven espontáneas o automáticas.

3. Metas claras: los objetivos a lograr con la actividad son claros, lo que genera en la persona una fuerte sensación de qué es lo que quiere conseguir con ella.

4. Retroalimentación clara y directa: se trata del feedback que da la actividad, que permite a la persona saber que se está logrando su objetivo.

5. Concentración en la tarea presente: las personas que experimentan *flow* expresan la sensación de estar realmente centrados en la actividad, sin que nada los pueda alejar de este foco.

6. Sentimiento o percepción de control: la persona experimenta una percepción de control total sobre la tarea que se está realizando, aun cuando la tarea sea muy difícil.

7. Pérdida de la autoconciencia: implica que la preocupación por la propia imagen o la opinión de los demás desaparece, conforme la persona se involucra en la actividad que está realizando.

8. Deformación en la percepción del tiempo: puede llevar a la sensación de que las acciones se dan “en cámara lenta” o, al contrario, que se pasan rápidamente. En ambos casos, la percepción es la de que el paso del tiempo es diferente al común de todos los días.

9. Experiencia autotélica: se trata del elemento clave de una experiencia óptima, que implica que la actividad tiene un fin en sí mismo. Se refiere a una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por conseguir algún beneficio, sino simplemente porque hacerla, constituye la recompensa.



## 2.2. Los modelos de la experiencia óptima

En el primer modelo de *flow* realizado a partir del análisis de su fenomenología en diferentes actividades (Csikszentmihalyi, 1975) se identificaron tres regiones de la experiencia (ver Figura 3.1). Se especifica una región, el “canal de *flow*” en el cual se da un equilibrio entre los desafíos que plantea la actividad y las habilidades percibidas de la persona. Asimismo, una región de aburrimiento, en el que las oportunidades para la acción son muy pocas en comparación con las habilidades percibidas, y una región de ansiedad, en la que los desafíos exceden las capacidades para la acción.

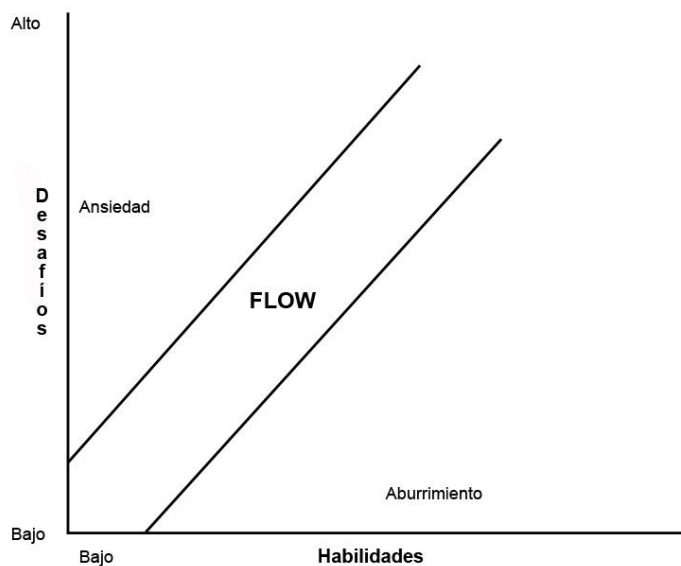


Figura 3.1. Modelo del “canal” de *flow* propuesto por Csikszentmihalyi (1975)

Sin embargo, al estudiar las experiencias diarias de las personas con el método del muestreo de la experiencia (ESM [*Experience Sampling Method*], ver en Apartado 4 de este capítulo) este modelo no se ajustó a los datos empíricos. Fueron Fausto Massimini y el grupo de trabajo de la Universidad de Milán (Massimini & Carli, 1988) los que propusieron un nuevo modelo más complejo, que toma en cuenta la noción del desarrollo de la habilidad (*skill stretching*).

Las actividades que proveen pocas oportunidades para la acción, es decir, pocos desafíos, no conducen al *flow* aunque la persona perciba un equilibrio entre este reto y sus habilidades (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Por ejemplo, el mirar televisión es concretamente una

actividad en donde en general no se produce *flow*, debido a que los desafíos y las habilidades están en un nivel bajo, aun cuando hay un equilibrio. Por lo tanto, estos autores redefinieron el estado de experiencia óptima como el estado que se produce en el balance desafío-habilidad, sólo cuando ambos están por encima de los niveles medios de cada persona. En otras palabras, se espera que el *flow* se produzca cuando se perciben grandes oportunidades para la acción (un gran desafío) y se tienen las habilidades para comprometerse en realizar este desafío.

Esta propuesta marca un cambio en la fenomenología de la experiencia óptima, postulando la existencia de una cuarta región, la apatía, en donde la atención se disipa y hay sensaciones de inactividad. Esta región marca el estado inverso al de *flow*. De esta manera, el nuevo modelo propone la diferenciación del campo del desafío y la habilidad a través de ocho canales, en donde la experiencia se intensifica dentro de un mismo canal cuando los desafíos y las habilidades se mueven hacia un nivel superior. En el modelo se identifican con anillos concéntricos que implican este movimiento hacia niveles más altos de experiencia óptima (ver Figura 3.2).

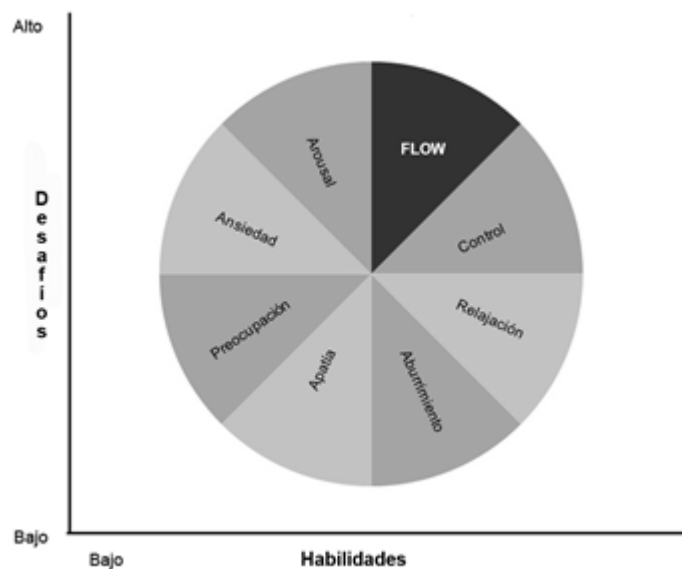


Figura 3.2. Modelo de flow revisado por Massimini y Carli (1988)

En su trabajo con adolescentes italianos, Massimini y Carli (1988) encuentran que el canal del *flow* es el más positivo, implicando estados afectivos (e.g. felicidad), motivacionales (en qué medida la persona desea estar haciendo lo que está haciendo) y cognitivos (e.g. nivel de concentración). Postulan que a través del uso de este método de recolección de datos, la calidad

de la experiencia reportada se aproxima visiblemente a la experiencia óptima planteada por Csikszentmihalyi en todas sus características.

Cuando los desafíos y las habilidades eran altos, los participantes se concentraban más de lo usual, se sentían con control, felices, fuertes, activos, implicados, creativos, libres, excitados, abiertos, claros, satisfechos y con ganas de ejecutar la tarea que estaban realizando. El estado de experiencia opuesto se manifestaba en el canal de la apatía, donde tanto los desafíos como las habilidades eran inferiores a la media de la persona, y un estado similar, aunque algo menos negativo, fue hallado en el canal de la preocupación y la ansiedad. El canal del aburrimiento reflejaba una experiencia neutral: concentración inferior a la media, sensación de que no se estaba haciendo nada importante y un nivel medio en los demás aspectos. De esta manera, los autores logran representar en la figura, un perfil de la experiencia con cada una de sus características.

Los adolescentes que manifestaban una mayor frecuencia del estado de *flow* manifestaban también sentirse más felices, animados, sociables, con mayor satisfacción e interés por sus actividades en el curso de una semana. Por el contrario, aquellos adolescentes que más tiempo pasaban en el estado de ansiedad y los que se ubicaban en el canal del aburrimiento, en donde en ambos la percepción de sus habilidades era bajas, se sentían más tristes, menos satisfechos y con menor interés. Es decir que este estado de experiencia óptima se relaciona con afectos positivos (felicidad y satisfacción) y con la posibilidad de entrar en el camino hacia el desarrollo personal, a través del logro de objetivos y desafíos (Massimini & Carli, 1988).

### **2.3.El *flow* en diferentes actividades y sus dimensiones**

El estado de experiencia óptima implica un equilibrio dinámico, extremadamente frágil en donde su ocurrencia depende de que se establezca un balance entre las capacidades percibidas (habilidades) y las oportunidades percibidas para la acción (desafíos). Los componentes del *flow* han sido identificados en diversas actividades y contextos como trabajadores industriales, granjeros, monjes, artistas, músicos, cirujanos, deportistas, entre otros. Esto implica que no es la actividad en sí misma lo que determina la experiencia sino la percepción equilibrada de las

oportunidades y desafíos de una actividad y las habilidades para poder enfrentarlos (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Por un lado, el primer componente, el equilibrio desafío-habilidad pareciera ser una pre-condición para que ocurra este estado que puede darse en cualquier actividad (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). Por el otro, la fenomenología del *flow* refleja la importancia de los procesos atencionales (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). La concentración en la tarea, considerada una de las cualidades que definen este estado, implica que la atención está completamente puesta en el presente y así esta característica se vincula con las demás. La unión entre la acción y la conciencia surge cuando toda la atención está focalizada en la tarea, al igual que la pérdida de autoconciencia en donde la conciencia de sí mismo desaparece por el compromiso con el desafío. El paso del tiempo se distorsiona porque la atención tampoco está puesta allí. Por lo tanto, cuando la atención está completamente centrada en el desafío que hay por delante, la persona logra un “estado ordenado de conciencia” en donde los pensamientos, sentimientos y deseos están “en concierto” (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, p. 92)

En sus primeros trabajos Csikszentmihalyi planteó que cualquier actividad puede ser un ámbito para el desarrollo del *flow* pero al mismo tiempo ninguna actividad lo puede sostener indefinidamente, salvo que los desafíos y las habilidades sean cada vez más complejos. Por ello, es más probable que el *flow* pueda experimentarse en actividades estructuradas, en donde el nivel de desafíos y habilidades pueda ser variado y controlado, como en los deportes, las actividades artísticas y los juegos en general. Asimismo, la realización de tales actividades requiere el conocimiento y el dominio de reglas fijas que deben ser aprendidas, lo cual ayuda a generar habilidades, para establecer y alcanzar metas. De esta manera, las actividades estructuradas, producen una retroalimentación y hacen posible el control de la situación (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

Los autores postulan que el *flow* es un estado que puede ser experimentado por todas las personas independientemente de la edad, sexo, cultura o situación económica. Sostienen que es un fenómeno universal y lo que varía es la forma en que se alcanza la experiencia óptima, es decir, lo que varía de una cultura a la otra es el contenido específico de las actividades que producen *flow*. Por ejemplo, en Occidente las actividades son más activas, competitivas y controladas que las actividades del mundo oriental (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

Algunos estudios empíricos realizados con estudiantes en España (Rufi, Javaloy, Batista-Foguet, Solanas, & Páez, 2014) y niños y adolescentes de Argentina (Mesurado, 2009a) han mostrado que las actividades estructuradas como los deportes, el estudio y las actividades artísticas, como aprender un instrumento, son las que más propician el *flow*, en comparación con actividades sociales u ocio pasivo.

En un trabajo más reciente (Delle Fave et al., 2011) se postula que el *flow* no es una experiencia “monolítica” sino que es un constructo complejo que presenta características diferentes en función de la actividad de la que se trata. Mediante un estudio transcultural realizado con participantes de Italia y Nepal de diferentes edades, ocupaciones y condiciones físicas (Delle Fave & Massimini, 2005 citado en Delle Fave et al., 2011) encontraron que los componentes más estables de la experiencia óptima eran la concentración y la percepción de control, mientras que las variables afectivas, volitivas y motivaciones fluctuaban a lo largo de las diferentes actividades. En particular, las metas y el deseo a corto plazo de realizar la actividad fue lo que más varió.

Con respecto a los componentes volitivos y motivacionales, por un lado, las actividades de ocio estructurado como el deporte y los hobbies se asociaron al deseo de realizar la actividad en el corto plazo y también, aunque no significativamente, a las metas a largo plazo. En las actividades productivas, como el trabajo y el estudio, la percepción de metas fue prominente pero la relación con el deseo de realizar la actividad fue negativa, aunque no significativa. Por otro lado, las actividades de ocio pasivo, como mirar TV y las interacciones sociales tuvieron el mayor deseo de realización en el corto plazo pero bajos niveles de metas.

Por el lado de los componentes afectivos, en las actividades productivas hubo valores promedio de felicidad, mientras que en el ocio estructurado y el ocio pasivo, hubo mayores valores que la media. Asimismo, encontraron diferencias en cuanto a la concentración en actividades productivas, en donde reportaban menores niveles que la media y la sensación del paso lento del tiempo. Por el contrario, en el deporte y los hobbies se reportó un puntaje promedio y la percepción del paso más rápido del tiempo. Estas diferencias entre las dimensiones del *flow* en las diversas actividades son consistentes con otro estudio realizado en 11 culturas de Asia, África, Europa y Norte América (Delle Fave, 2007 citado en Delle Fave et al., 2011) y otro estudio

realizado con adolescentes de Norteamérica (J. Schmidt, Shernoff, & Csikszentmihalyi, 2007 citado en Delle Fave et al., 2011).

Entre los adolescentes, la ocurrencia del *flow* reportada en todas las culturas evaluadas es bastante menor que en adultos (Delle Fave et al., 2011). Otros estudios ya habían encontrado estos resultados cuando comparaban las experiencias de los adultos con adolescentes (Bassi & Delle Fave, 2004 citado en Delle Fave et al., 2011) y en otros trabajos con muestras de Estados Unidos y Alemania encontraron que raramente o nunca han experimentado una absorción tan intensa como para perder la noción del tiempo (Gallup Poll, 1998; Noelle Neumann, 1995 citados en Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). En el contexto del deporte de alto rendimiento (ver Apartado 5.1 de este capítulo) el *flow* constituye un estado que los atletas también reportan experimentar raras veces (Jackson, 1996).

Por lo tanto, aun cuando se han realizado numerosos avances en la comprensión de la experiencia óptima en diferentes actividades, es necesario ser prudente a la hora de evaluar esta experiencia tan compleja, considerando la actividad que se está evaluando para poder comprenderla dentro de ese contexto específico.

## 2.4. Semejanzas y diferencias con otros constructos

A partir del acento puesto en el estudio del desarrollo, el bienestar y las experiencias de las personas que hacen de sus vidas algo por lo cual “vale la pena vivir”, muchos han sido los constructos y conceptos que han surgido para tratar de explicar las experiencias positivas de las personas a lo largo de sus vidas.

En primer lugar, es importante destacar el papel de la motivación en la experiencia de *flow*. En sus primeros trabajos, Csikszentmihalyi marcó la naturaleza positiva y recompensante por sí misma de la experiencia, por lo que este estado implica una relación directa con la motivación intrínseca (Delle Fave et al., 2011).

Deci y Ryan (1985) definieron a la motivación intrínseca como la necesidad innata y orgánica de competencia y autodeterminación. Se trata de la necesidad intrínseca de sentirse competente,

la autodeterminación que motiva un proceso de búsqueda y la puja para conseguir desafíos óptimos. Autores como Abbott (2000 citado en Mesurado, 2010) propusieron que el *flow* es el prototipo de conducta motivada intrínsecamente por dos razones: en primer lugar, es una experiencia positiva y puede estimular el aprendizaje y la adquisición de conocimiento, y en segundo lugar, para sostener este estado la persona debe continuamente buscar nuevos desafíos de acuerdo a sus habilidades, incrementando progresivamente la complejidad de la relación entre la persona, la actividad y el contexto (Mesurado, 2010).

Sin embargo, estudios realizados desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) mostraron que las actividades obligadas o actividades con una alta motivación extrínseca (como el trabajo o el estudio) también pueden asociarse al *flow*. Según Delle Fave et al. (2011) las personas pueden realizar actividades en función de una ganancia externa (motivación extrínseca) pero por su propia decisión y voluntad. Estas actividades pueden ser potencialmente promotoras del *flow* tanto como aquellas que son un fin en sí mismas, por el propio disfrute que producen.

Asimismo, esta situación podría darse por el carácter dinámico de la experiencia óptima y el grado de autonomía en la regulación del comportamiento: en un primer momento, la persona inicia una actividad porque los fuerza el entorno (e.g. familia o escuela). Es una necesidad de la personas, a veces, tener un incentivo externo para iniciar una actividad que puede requerir esfuerzo y atención. Pero con el tiempo la actividad puede ser percibida como intrínsecamente gratificante, por lo que se inicia un círculo benéfico en el que los desafíos y competencias se incrementan y la regulación de la conducta se vuelve autodeterminada (Delle Fave et al., 2011).

Otro de los constructos que ha surgido en el contexto de las experiencias positivas y ha sido asemejado al *flow* es la “experiencia cumbre” (Maslow, 1965). Este constructo fue conceptualizado como un estado de extremo disfrute, un profundo sentimiento de realización y una pérdida de sí mismo en una dimensión mística y transpersonal. De esta manera, las experiencias cumbre están relacionadas con una necesidad de autorrealización y descritas como altamente relevantes y significativas para el individuo. Son eventos raros que surgen inesperadamente y capturan a la persona a pesar de su voluntad. Pocas personas reportan experiencias cumbre en sus vidas (Delle Fave et al., 2011).

En la búsqueda de una mayor delimitación de los conceptos, Delle Fave et al. (2011) plantean diferencias entre las dos experiencias, basándose en estudios anteriores. En primer lugar, a diferencia de las experiencias cumbre, la experiencia óptima no es una condición extrema, sino que es caracterizada por un balance complejo y positivo entre componentes emocionales, cognitivos y motivacionales, involucrando un sentimiento armonioso de bienestar global, que surge desde el interjuego sincrónico de una alta inversión cognitiva, disposición de ánimo sustancialmente positivo y motivación en el corto y/o en el largo plazo. En segundo lugar, la experiencia óptima está principalmente caracterizada por la concentración y el involucramiento, más que por la felicidad o disfrute, típicas características de las experiencias cumbre. Los componentes emocionales son sólo parcialmente relevantes en las experiencias óptimas, y varían de acuerdo a la actividad asociada. A diferencia de las experiencias cumbre, en las experiencias óptimas los participantes no reportan una pérdida de la conciencia de sí mismos, en una dimensión estática. En vez de ello, perciben compromiso y control de la situación. La pérdida de la auto-conciencia asociada con la experiencia óptima debe ser entendida como una completa absorción con la actividad que deja a la persona libre de preocupaciones sobre su propio comportamiento, auto-imagen o juicio social. La acción naturalmente fluye y la persona no está preocupada acerca de resultados o evaluaciones externas de su performance.

Por otro lado, la experiencia óptima no está prominentemente asociada con actividades de ocio o actividades recreativas. Actividades como trabajar o estudiar pueden promover el inicio de experiencias óptimas en virtud del compromiso y la concentración que requiere. Por último, lejos de ser una condición inusual o rara, las experiencias óptimas son parte de la experiencia cotidiana de los individuos. Por lo tanto, la experiencia cumbre puede constituir una experiencia de *flow* pero ésta no necesariamente posee la intensidad que caracteriza a la primera (Jackson, 1996; Rich, 2013).

En los primeros trabajos de Csikszentmihalyi se enfatizaba que el *flow* está relacionado con un estado de disfrute. Por un lado, algunos autores han sugerido que la experiencia óptima (*flow*) no se agota en la definición de disfrute como “afecto positivo consecuencia de una experiencia que incluye sentimientos de placer, diversión y agrado”, ya que no solo implica un estado afectivo, sino que involucra otros componentes cognitivos y motivacionales (Jackson, 1996). Por otro lado, Kimiecik y Harris (1996), en una revisión de definiciones de disfrute en la Psicología del



Deporte, recomiendan utilizar la conceptualización de disfrute como *flow*, argumentando que las definiciones anteriores no han podido dar con la esencia del concepto y las mediciones realizadas han sido mucho menos que eficaces. De esto se deduce que el disfrute es un componente esencial del *flow* pero implica más elementos que lo componen. Por lo tanto, el disfrute puede ser parte de, antecedente y consecuencia de la experiencia óptima.

Otro constructo similar es el *engagement*, traducido como “compromiso”, muy utilizado en el contexto laboral y educacional, y más recientemente en el contexto del deporte (Hodge et al., 2009; Lonsdale, Hodge, & Jackson, 2007; Lonsdale, Hodge, & Raedeke, 2007). Las diferencias entre el *flow* y el *engagement* son poco claras y la literatura actual aún no ha dado cuenta de ellas (Mesurado, 2010). Se sostiene que el *engagement* es un indicador de motivación intrínseca, y a diferencia del *flow*, es un estado cognitivo y afectivo más persistente en el tiempo y no está centrado en un objeto o conducta específica (Salanova, Martínez, Cifre, & Schaufeli, 2005).

Los estudios empíricos y de revisión teórica siguen en la búsqueda de la delimitación conceptual y operacional del constructo. Por otro lado, se plantea que la pregunta acerca del disfrute y sus correlatos tiene una larga historia pero aun la Filosofía occidental y la Psicología no han podido ofrecer un marco coherente (Blythe et al., 2006). Por lo tanto, será necesario contribuir a la clarificación de los conceptos mediante investigaciones sobre el tema.

### **3. El *flow* en adolescentes y sus relaciones con el bienestar y la personalidad**

En la búsqueda de indicadores de ajuste psicosocial y desarrollo positivo de los adolescentes, se han estudiado las relaciones de la experiencia óptima con el bienestar y la satisfacción vital (Asakawa, 2010; Bassi et al., 2013; Steele & Fullagar, 2009 citado en Delle Fave et al., 2011; Fritz & Avsec, 2007). Comparando aquellos que decían experimentar el *flow* con los que no, encontraron que los primeros percibían mayor satisfacción, bienestar psicológico y balance hedónico en sus vidas. Asimismo, reportaron puntuaciones más altas de todos los componentes del bienestar psicológico, esto es, crecimiento personal, auto-aceptación, propósito en la vida,

autonomía, relaciones sociales positivas, y dominio del medio ambiente (Delle Fave, Steca, Bassi, & Caprara, 2009 citado en Delle Fave et al., 2011).

Otros trabajos encontraron relaciones positivas con optimismo y autoestima (Delle Fave, et al., 2009; J. Schmidt, et al. 2007, citados en Delle Fave et al., 2011), sentido de la vida (Asakawa, 2004), autoeficacia percibida en el ámbito académico (Bassi, Steca, Delle Fave & Caprara, 2007 citado en Delle Fave et al., 2011), emociones positivas y menor ansiedad (Graham, 2008; Rogatko, 2009 citados en Nistor, 2011), utilización de estrategias de afrontamiento activas y mayor involucramiento en las actividades que realizaban (Asakawa, 2004, 2010; Massimini & Carli, 1988). A la vez que se encontraron relaciones con correlatos positivos, la experiencia óptima también puede constituir un factor protector frente a consecuencias negativas para la salud, a través del desarrollo de la resiliencia (J. Schmidt, 2000 citado en Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Desde los primeros trabajos sobre *flow*, se postuló que no sólo la estructura de la actividad y el equilibrio entre los desafíos y las habilidades son los determinantes de la experiencia, sino que puede haber características personales que influyen sobre ella (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). La “personalidad autotélica” implica un rasgo que poseen las personas que generalmente realizan sus actividades por las recompensas que éstas ofrecen en sí mismas y por el disfrute que les proporcionan, en lugar de por recompensas extrínsecas. La personalidad autotélica se distingue por “meta-habilidades”, las cuales permiten entrar y permanecer en *flow* en sus actividades, en las que se incluyen: la curiosidad y el interés en la vida, la persistencia y baja centración en uno mismo. De esta manera, desarrollan una relación activa y creativa con su entorno, identificando espontáneamente oportunidades de concentración y compromiso (Delle Fave et al., 2011; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Debido a este interés por encontrar aquellas características personales que se asocian al *flow*, trabajos recientes se han ocupado del estudio de la experiencia óptima y sus relaciones con las características de la personalidad desde el modelo del *Big Five* (McCrae & Costa, 1999). En primer lugar, se encontró que aquellos adolescentes que reportaron mayores experiencias óptimas, se percibían como más estables emocionalmente, más abiertos a la experiencia, con mayor acuerdo y mayor extroversión. Otro estudio más reciente mostró que el único predictor de *flow* era la apertura (Bassi et al., 2013). Es decir, aquellos adolescentes que dicen tener

experiencias óptimas en sus vidas son más curiosos y están más abiertos a las experiencias que los llevan a implicarse en oportunidades para la acción. Adolescentes argentinos, que referían experimentar más *flow* en sus actividades, se describían significativamente como más extrovertidos que quienes experimentaban bajo *flow* (Leibovich, Maglio, & Gimenez, 2013). En esta población específica solo se encontraron diferencias en esa dimensión de la personalidad.

Por otro lado, se encontró que el *flow* se relaciona de forma positiva con la responsabilidad o escrupulosidad y de forma negativa con el neuroticismo (Ullén et al., 2012). Pareciera que la tendencia a la organización, la búsqueda de objetivos, la autodisciplina, por un lado, y la estabilidad emocional que hace que los afectos negativos no interfieran con la experiencia, son los rasgos más relacionados con la experiencia de *flow*.

Asimismo, en niños argentinos se encontró que es a través de las dimensiones de extroversión, apertura y escrupulosidad que los estilos parentales influyen positivamente en la experiencia óptima, y el neuroticismo de manera negativa (Mesurado & Richaud de Minzi, 2012). En trabajadores de Buenos Aires que usan tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también se encontró que las dimensiones del *flow* eran mayores entre los más escrupulosos y más abiertos a la experiencia (V. Schmidt, Calero, Raimundi, & Bugallo, 2011).

Por lo tanto, aunque aún no se conocen en profundidad los mecanismos por los cuales se vinculan estas variables, el *flow* está relacionado, en primer lugar, con la apertura a las experiencias nuevas, que podría implicar el encuentro con nuevos retos que llevan a la persona a desarrollar nuevas habilidades. Luego, la tendencia a establecer metas y buscar objetivos puede colaborar con uno de los antecedentes más importantes que tiene la experiencia de *flow*, es decir, saber qué es lo que se quiere lograr con la actividad que se está realizando. Por último, la estabilidad emocional (bajo neuroticismo) permite una mayor posibilidad de involucrarse y comprometerse en la actividad sin que se produzcan interferencias.

Aún queda mucho por indagar acerca de la denominada “personalidad autotélica”. La medición de este constructo se realizó en diversos estudios conceptualizándola mediante el tiempo que las personas reportaban estar en *flow* (Asakawa, 2004; Hektner & Csikszentmihalyi, 1996), sin embargo, la posibilidad de desarrollar esta experiencia también depende de las oportunidades que pueda ofrecer el contexto. En otros trabajos se utilizó una medida de motivación intrínseca (bajos

puntajes en el ítem del ESM “Desearía estar haciendo otra cosa”) combinada con la percepción de desafíos y habilidades altas (e.g. Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989). Hasta el momento, pareciera no haber un consenso acerca de la operacionalización de la personalidad autotélica por lo que es necesario seguir estudiando los factores personales que pueden influir en el logro del *flow*.

## 4. La evaluación de la experiencia óptima

Desde los primeros trabajos sobre el estado de *flow* se han desarrollado diversos métodos para medir esta experiencia óptima, la mayoría centrados en autorreportes individuales acerca del estado y sus componentes, y de las condiciones de su entorno (Delle Fave et al., 2011).

En primer lugar, el método mayormente utilizado para comenzar a comprender y conceptualizar este fenómeno fue la entrevista, que permite captar el fenómeno en su complejidad y abordar las particularidades culturales en los significados atribuidos a esta experiencia y en sus diferentes actividades. Los primeros trabajos de Csikszentmihalyi (1975) buscaron identificar las características del *flow* a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas a personas sumamente involucradas en tareas demandantes y desafiantes como la escalada, el ajedrez y la danza, en el dominio de la recreación, y la cirugía, en el campo del trabajo. A través de las descripciones de los pensamientos y sentimientos que estas personas tenían cuando la actividad se desarrollaba de forma óptima, se pudo construir la fenomenología de la experiencia óptima de *flow* (Delle Fave et al., 2011). Asimismo, en el ámbito del deporte, los trabajos de Jackson (1992, 1996) buscaron, a través de entrevistas, la comprensión de esta experiencia en diferentes atletas de alto rendimiento (ver Apartado 5 de este capítulo).

La observación, como método cualitativo, ha sido poco utilizado aún, y siempre en combinación con otros métodos cuantitativos o con entrevistas (Beylefeld & Struwig, 2007; Seifert & Hedderson, 2010 citados en Delle Fave et al., 2011). Sin embargo, los instrumentos de observación utilizados no constituyen aún herramientas sólidas de evaluación, debido a que los indicadores de participación, competición, conflicto, comunicación, disfrute utilizados en el trabajo realizado con estudiantes de medicina (Beylefeld & Struwig, 2007 citado en Delle Fave

et al., 2011) no constituían un sistema de categorías exhaustiva y mutuamente excluyentes para poder operacionalizar el *flow* y evaluarlo desde esta perspectiva (Anguera & Hernández-Mendo, 2014, 2015). Por lo tanto, la metodología observacional ha sido utilizada de manera escasa y únicamente con un propósito exploratorio.

Con respecto a los instrumentos de autorreporte que se han desarrollado para evaluar la experiencia óptima, la mayoría constituyen cuestionarios o escalas que miden el *flow* como un constructo general o en particular para un ámbito, como el deporte o el trabajo, o una etapa vital, como la adolescencia (Delle Fave et al., 2011). El objetivo de estas medidas psicométricas no es identificar sino medir las dimensiones del *flow* y su ocurrencia en diferentes contextos (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Debido a la complejidad del constructo, las diversas escalas han operacionalizado la experiencia óptima de *flow* de forma diferente. Esta dificultad en la descripción en términos empíricos es una cuestión relevante a tener en cuenta ya que evidentemente afecta a su evaluación (Jackson & Eklund, 2002). Las escalas principales de experiencia óptima pueden agruparse en función de la forma en que operacionalizan el *flow*.

El Cuestionario de *Flow* (FQ, *Flow Questionnaire*) fue la primera escala de evaluación desarrollada por Csikszentmihalyi a partir de sus primeras entrevistas. La versión original fue revisada y utilizada en diversos países para estudios transculturales (Delle Fave & Massimini, 1988). El cuestionario consiste en una serie de ítems y preguntas abiertas que comienza con una cita de una experiencia de *flow* para que los participantes contesten si han experimentado o no ese estado y las actividades en las que lo han hecho. Luego se les pide que seleccionen la actividad más asociada con esta experiencia de *flow* y que puntúen en una escala Likert de ocho puntos el nivel de desafíos y el nivel de los componentes motivacionales, afectivos y cognitivos implicados. Asimismo, el cuestionario incluye otras preguntas abiertas para evaluar las condiciones y facilitadores del *flow* en esa actividad y las experiencias opuestas al *flow* (Delle Fave et al., 2011).

Entre las escalas más importantes y con mayor difusión en la literatura internacional se destaca la *Flow State Scale* (Jackson & Marsh, 1996) y su versión revisada, la *Flow State Scale-2* (Jackson & Eklund, 2002; Jackson, Martin, & Eklund, 2008). Esta escala está compuesta por 36 ítems que

evalúan las nueve características que componen la experiencia óptima planteada por Csikszentmihalyi. Esta escala fue creada para evaluar el *flow* en actividades deportivas (Jackson et al., 2008) a partir de los trabajos cualitativos de Jackson (1996). En la actualidad se cuenta con dos versiones: una de ellas evalúa el estado de *flow* (*Flow State Scale*) y otra la disposición a experimentarlo (*Dispositional Flow Scale*) (Jackson, Martin & Eklund, 2008).

Tanto la versión estado como la versión disposicional han sido adaptadas en diferentes países como España (García-Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina Vaíllo, & Cervelló, 2008; Rufi et al., 2014), Francia (Fournier et al., 2007), Inglaterra (Doganis, Iosifidou & Vlachopoulos, 2000), Grecia (Stavrou & Zervas, 2004), Portugal (Gouveia, Pais-Ribeiro, Moreira, & Carvalho, 2012), Argentina (Leibovich & Schmidt, 2015) y Japón (Kawabata, Mallett, & Jackson, 2008). Posteriormente se desarrollaron versiones breves de estas escalas, compuestas por nueve ítems (Jackson et al., 2008). La finalidad es que puedan ser utilizadas en las investigaciones en las que por cuestiones pragmáticas es imposible administrar la escala extensa. En este caso no se evalúan las nueve dimensiones sino una medida de *flow* global. En Argentina, se desarrolló el Inventario Breve de Experiencias Óptimas que también permite medir el *flow* global con sólo nueve ítems (Calero & Injoque-Ricle, 2013).

Existen otras escalas para medir la experiencia óptima que plantean la existencia de tres dimensiones. La Escala WOLF (Bakker, 2008) fue creada para medir el *flow* en el trabajo y operacionaliza la experiencia óptima por medio de tres dimensiones: absorción, disfrute y motivación intrínseca. Por otro lado, para Chen, Wigand y Nilan (1999) la experiencia de *flow* se compone de tres estados principales que agrupan las nueve dimensiones plateadas por Csikszentmihalyi: antecedentes (metas claras, retroalimentación clara y directa, y equilibrio desafío-habilidad), experiencias (unión acción-conciencia, concentración en la tarea y percepción de control) y efectos (pérdida de la autoconciencia, deformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica). El primer estado describe las cualidades que debe cumplir una actividad para que se experimente el estado de *flow*. El segundo, las características que se vivencian durante la experiencia, y el último describe la experiencia interna de la persona, centrándose en los efectos luego de pasar por el estado de *flow*.

En Argentina, Mesurado (2008) desarrolló el Cuestionario de Experiencia Óptima (CEO) para la evaluación del *flow* en niños y adolescentes tempranos (entre nueve y 15 años de edad), basándose en el FQ (Delle Fave & Massimini, 1988) y el Método de Muestreo de la Experiencia (ESM) (Csikszentmihalyi & Larson, 1987). Este instrumento se compone de 32 ítems y preguntas abiertas divididas en cuatro partes. De la misma manera que en el FQ, se les pide que lean una cita acerca de una experiencia de *flow* y contesten si lo han vivenciado alguna vez y la actividad con la que lo hicieron. Dadas las similitudes con las escalas en las que se basó para su construcción, puede considerarse la adaptación del FQ a este medio sociocultural para su uso con niños (Delle Fave et al., 2011).

La diferencia principal que plantean los autores con respecto a los tipos de instrumentos para medir experiencias óptimas es que el FQ (Delle Fave & Massimini, 1988) y el CEO (Mesurado, 2008), implican medidas de “todo o nada”, ya que buscan identificar si las personas han experimentado el *flow* en alguna actividad o no lo han experimentado, y luego medir cada una de sus características. Por el otro lado, en las escalas como la FSS y DFS (Jackson & Eklund, 2002; Jackson & Marsh, 1996; Jackson et al., 2008) y la Escala WOLF (Bakker, 2008), el *flow* es medido como una variable continua en donde se evalúa, por cada una de sus dimensiones, la intensidad del estado experimentado (Delle Fave et al., 2011).

Un método particular que se ha desarrollado a lo largo de toda la investigación sobre la experiencia óptima de *flow* ha sido el Método de Muestreo de la Experiencia (ESM). El ESM fue construido por Csikszentmihalyi y Larson (1987) con el objetivo de describir con precisión la calidad de la experiencia en las situaciones de la vida cotidiana.

Este método consiste en proporcionar a los participantes un receptor electrónico (buscapersonas o teléfono móvil) y una hoja de registro, o también, más recientemente, utilizando un cuestionario *online*. Los investigadores activan estos receptores mediante un transmisor de radio siete u ocho veces al día (dependiendo de los objetivos de cada investigación) en intervalos al azar, y cada vez que el receptor suena, el participante debe completar la hoja de registro. Los evaluados llevan el receptor electrónico durante un período determinado (en general, de siete días). Cada formulario contiene ítems abiertos, que evalúan, por ejemplo: ¿en qué pensabas cuando recibiste la señal?, así como escalas numéricas que indican la intensidad de varias emociones (e.g. Describe tu



estado de ánimo en el momento en que recibiste la señal: alerta vs. somnoliento; feliz vs. triste, en una escala de uno a siete). Asimismo combina preguntas destinadas a evaluar la autoconciencia, nivel de desafío, habilidad y grado de implicación en la tarea mediante escalas tipo Likert de cero (ninguna) a nueve (muy alta). De este modo, al final de la semana los investigadores pueden obtener de cada participante las hojas de registro que contienen una descripción sistemática de la vida de la persona: las actividades que realiza y los afectos, cogniciones, relacionados a esos eventos.

El ESM permite una medición *in situ* de la experiencia de la persona durante un período de tiempo prolongado. De esta manera la recolección de los datos no se realiza en una situación creada artificialmente, como la de los estudios experimentales, sino que la medición se produce en el momento mismo de la experiencia. Por otro lado, supera las limitaciones de las entrevistas y cuestionarios que implican una evaluación retrospectiva de la experiencia, en donde la memoria puede introducir sesgos, como por ejemplo, el de reportar experiencias que son relevantes para cada persona (efecto heurístico personal), que han ocurrido recientemente (efecto de inmediatez), o que son consistentes con el estado de ánimo actual (Delle Fave et al., 2011; Portell, Anguera, Hernández-Mendo, & Jonsson, 2015). Asimismo, se puede no recordar con precisión (olvidos benignos) o recordar considerando la consecuencia emocional (si la actividad o su consecuencia produjeron un gran disfrute, puede que considere de manera más positiva las dimensiones del *flow*) y hasta pueden entrar las expectativas de los otros (lo que uno supone que los otros creen genera una actividad de esa naturaleza). Por lo tanto, los sesgos cognitivos y los procesos sociales y culturales influyen en la manera de reconstruir la experiencia.

Una de las ventajas más importantes de esta técnica es que posibilita recopilar muchos datos de cada participante, lo cual permite un extendido análisis individual del caso (estudios idiográficos), a la vez que permite el estudio de los procesos psicológicos generales para ser comparados en estudios nomotéticos (Delle Fave et al., 2011). El objetivo que persiguieron los investigadores al medir la experiencia óptima *in situ*, fue crear un instrumento que tuviera validez ecológica en los resultados de sus evaluaciones. Sin embargo, el ESM es un método muy costoso, tanto por el tiempo que implica la evaluación, como por la tecnología requerida para el estudio y el procesamiento de los datos (Kimiecik & Jackson, 2002). Por esta razón no ha sido el instrumento más generalmente utilizado para los estudios sobre *flow*, salvo en grandes trabajos



transculturales como los de Delle Fave et al. (2011), Asakawa (2010) y los trabajos de Csikszentmihalyi y su equipo de investigación (e.g. Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi et al., 1993; Csikszentmihalyi & Schneider, 2000).

Recientes líneas de investigación (ver Delle Fave et al., 2011 para una revisión) han intentado un abordaje experimental para el estudio de la experiencia óptima, teniendo la ventaja de la controlabilidad de las variables que aporta esta metodología, pero acarreando la gran limitación de generar ambientes con condiciones artificiales para la experiencia de *flow*, que pueden no facilitar este estado en todos los participantes. El *flow* es una experiencia frágil que no puede ser “prendida y apagada” por voluntad. Asimismo, la actividad debe ser significativa para la persona y debe permitir un balance entre los desafíos y las habilidades individuales. Las condiciones del laboratorio experimental pueden dejar de lado la espontaneidad y la complejidad de las situaciones reales de la vida, por lo que puede volverse difícil experimentar el *flow* en estas tareas manipuladas por los investigadores (Delle Fave et al., 2011).

Por otro lado, una reciente línea de investigación plantea la importancia del estudio de los indicadores fisiológicos del *flow*, que permitirían captar la dinámica de la experiencia sin interrumpirla. Sin embargo, aún estos estudios se realizaron en laboratorios, como los trabajos de Blom y Ullén (2008) y de Manzano et al. (2010) citados en Delle Fave et al. (2011) con pianistas profesionales.

Moneta (2012) afirma que en la actualidad no existe aún un método indiscutible ni suficientemente sólido para la evaluación del *flow*, que pueda considerarse un estándar para su certera medición. Estos diferentes instrumentos implican el uso de diferentes modelos que han sido, en parte interpretaciones arbitrarias de la teoría (por ejemplo, las nueve dimensiones de la FSS o el modelo de los ocho canales utilizado con el uso del ESM). En la Tabla 3.1 se presenta un resumen de las ventajas y desventajas de cada instrumento postuladas por Moneta (2012).

En esta revisión de instrumentos disponibles hasta el momento, el autor postula que aún quedan muchas preguntas por resolver en el estudio de esta experiencia sumamente compleja y debe considerarse que, hasta el momento, ningún instrumento de evaluación constituye una medida completamente sólida para su evaluación.

Tabla 3.1. Ventajas y desventajas de los instrumentos de evaluación del flow (basado en Moneta [2012])

Instrumento	Modelo en el que se basa	Ventajas	Desventajas
FQ (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988), CEO (Mesurado, 2008).	Modelo del canal de flow (Csikszentmihalyi, 1975)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provee una definición sencilla y clara del <i>flow</i> como un constructo unitario.</li> <li>- No “impone” el <i>flow</i> al participante ya que se pregunta si alguna vez se ha experimentado ese estado.</li> <li>- Es un buen método para estudiar la prevalencia del <i>flow</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cita utilizada para identificar el <i>flow</i> puede estar captando diferentes experiencias (<i>flow</i> superficial vs. profundo).</li> <li>- No admite la evaluación de la intensidad o niveles de <i>flow</i> en actividades específicas.</li> <li>- No logra captar los efectos del equilibrio desafío-habilidad en la experiencia subjetiva.</li> </ul>
ESM (Csikszentmihalyi & Larson, 1987)	Modelo de los ocho canales (Massimini & Carli, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite una evaluación más compleja del estado en la vida diaria para medir los efectos del equilibrio desafío-habilidad en el <i>flow</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se “impone” el <i>flow</i> en los participantes por lo que implica una peor medida de su prevalencia.</li> <li>- Las escalas, hasta la actualidad, no poseen adecuada validez de contenido y aún se sabe poco de su validez de constructo.</li> </ul>
FSS, DFS, FSS-2 (Jackson & Eklund, 2002; Jackson & Marsh, 1996; Jackson et al., 2008)	Modelo de nueve componentes ( <i>flow</i> como variable multidimensional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trata de medidas válidas y fiables, sólidas desde lo psicométrico que miden la intensidad del <i>flow</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se “impone” el <i>flow</i> al participante.</li> <li>- No permite medir la prevalencia del estado ni distinguir estados que no son <i>flow</i>, debido a su forma de puntuación.</li> <li>- Posee una estructura del <i>flow</i> (nueve componentes) muy simple para la complejidad que éste presenta (por ejemplo: no toma en cuenta los antecedentes y sus consecuencias).</li> </ul>

Se ha mostrado reiteradamente que el deporte, así como otras actividades estructuradas a lo largo de diferentes contextos socioculturales, constituyen ámbitos en donde la experiencia de *flow* puede darse con mayor frecuencia, con todas sus características (Delle Fave et al., 2011; Rich, 2013). Por lo tanto, muchos investigadores alrededor del mundo han centrado sus estudios para comprender mejor el *flow* en este contexto específico. A continuación, se desarrollan los hallazgos propios de esta actividad, que es la que se estudiará en la presente tesis.

## 5. La experiencia óptima (*flow*) en el deporte

### 5.1. Aplicación del modelo de la experiencia óptima al deporte de alto rendimiento

¿Cómo es entendida la experiencia de *flow* por los deportistas? ¿Son iguales a las experiencias de los participantes de las investigaciones de Csikszentmihalyi? Ésta fue la pregunta de investigación de la Profesora Susan Jackson, de la Universidad de Queensland (Australia) que la orientó hacia el estudio de esta experiencia subjetiva positiva en deportistas de alto rendimiento, considerándolos informantes clave con una amplia experiencia en el deporte.

En uno de sus primeros trabajos realizado con metodología cualitativa (Jackson, 1996) entrevistó a 28 deportistas de ambos géneros que hubieran alcanzado al menos un décimo puesto en competencias internacionales, como Mundiales o Juegos Olímpicos en sus deportes: atletismo, natación, remo, ciclismo, triatlón, rugby y hockey sobre césped. Para indagar la experiencia de *flow*, se les preguntó por la descripción de una experiencia en su deporte (entrenando o compitiendo) que haya sido destacada por ser mejor que las comunes, es decir una experiencia en la que hubieran estado totalmente absorbidos en lo que estaban haciendo y que fuera muy valiosa en sí misma. Luego, se les leyeron tres citas ilustrando una experiencia de *flow* para ayudarlos a entender lo que se les estaba preguntando o para que lo compararan con su propia experiencia. Una de las citas que usaron para describir el *flow* fue la siguiente:

“mi mente no estaba divagando, no estoy pensando en nada más que en esto.  
Estoy totalmente envuelto en lo que estoy haciendo. Mi cuerpo se siente genial.  
No escucho nada más. Parece como si me hubiera desconectado del mundo.  
Estoy muy poco consciente de mí y de mis problemas” (Jackson, 1996 p. 78).

El método inductivo (de identificación de temas en las entrevistas) fue seguido por un método deductivo, que implicó el examen del ajuste al modelo de *flow* de Csikszentmihalyi. Los datos fueron categorizados en una de las dimensiones del modelo o en una dimensión separada, en el caso de no encontrarse una coincidencia obvia.

A partir de los análisis realizados con las entrevistas, se concluyó que la mayoría de las categorías emergidas coincidían con las dimensiones del modelo de *flow* de Csikszentmihalyi. Por ello, se pudo afirmar que el estado, tal como lo describe la literatura, es pertinente con las experiencias de *flow* en deportistas de élite. Sin embargo, algunos componentes fueron más representativos que otros: la experiencia autotélica fue la dimensión más saliente, con casi todos los atletas refiriendo su experiencia al componente de disfrute. Asimismo, la dimensión de absorción (unión acción-conciencia), concentración y percepción de control capturaron el 80% de las experiencias de los atletas.

Ahora bien, algunas dimensiones difirieron de las conceptualizaciones de Csikszentmihalyi en los otros ámbitos. Por un lado, a pesar de que el *flow* implica la idea de que los movimientos son fáciles y que se suceden automáticamente, algunos atletas, mientras experimentaban el estado, también eran conscientes del esfuerzo que realizaban. Tal vez, la naturaleza física que conlleva el deporte puede explicar esta percepción del esfuerzo aun cuando se está en *flow*, y lo que puede estar ocurriendo es ausencia de tensión, pero no de esfuerzo. Por otro lado, el equilibrio desafío-habilidad y la dimensión de metas claras sólo surgieron en el 30% de la muestra. Una hipótesis que plantea la autora es que estos aspectos pueden haber estado ya asumidos por los deportistas, sobre todo porque en deportistas de alto rendimiento las metas siempre están presentes. Según Csikszentmihalyi (1990) el equilibrio desafío-habilidad es la característica más genérica del *flow*, que junto con las metas claras proveen un encuadre propicio para la experiencia, mientras las demás características se muestran más evidentes cuando uno describe la experiencia que aconteció. Asimismo, dos dimensiones que no fueron completamente respaldadas en este estudio fueron la transformación del tiempo y la pérdida de la autoconciencia. A pesar de que aparecieron en las descripciones de algunos, otros no las consideraron. Por ejemplo, en el caso de los nadadores, se enfatizaba la atención al tiempo que deben tener para lograr su rendimiento.

A partir de todos estos resultados, Jackson (1996) sostiene que las variaciones en los porcentajes de los deportistas que respaldan cada dimensión del *flow*, enfatizan la idea de que puede haber diferencias individuales o específicas de cada deporte. Sin embargo, no se debe olvidar que el *flow* es un proceso y que es la experiencia de las características en su conjunto la que lo hace una experiencia tan especial.

De esta manera, surge el interrogante: ¿cómo se logra este estado de *flow*? En sus primeros estudios con deportistas, Jackson (1992, 1995) identifica aquellos antecedentes necesarios que los atletas reportan para lograr el estado de *flow*:

- motivación para actuar, como componente esencial de la experiencia, sin la cual no se puede llegar al estado de *flow*,
- logro de un nivel de excitación óptimo antes de la actuación, que implica la sensación de estar relajado, controlar la ansiedad y disfrutar de la actividad,
- capacidad para mantener la concentración apropiada, enfocada en la tarea a realizar,
- preparación, mediante planes precompetitivos y competitivos,
- preparación física óptima y precisa, que provee al deportista de una confianza en sus habilidades,
- confianza y actitud mental, para poder hacer frente a los desafíos de la actividad,
- sentirse a gusto con la actuación, es decir, recibir del propio cuerpo un *feedback* positivo,
- ambiente óptimo y condiciones situacionales, que incluyen los comentarios positivos del entrenador, ausencia de presiones y condiciones óptimas de juego.

Otra de las cuestiones que se abordan en estos estudios es la controlabilidad de este estado: ¿pueden los deportistas controlar los pensamientos y sentimientos para experimentar el *flow*? Para la autora, los deportistas no pueden controlar directamente el estado de *flow*, pero sí pueden aumentar las posibilidades de que ocurra si se concentran en los factores que pueden modificar, y con ello, controlarlos.

Focalizar en la preparación física y mental, o mejorar las habilidades psicológicas para la concentración de la atención, constituyen factores en donde el deportista puede ejercer su control. Ahora bien, los comentarios del entrenador, las condiciones del campo de juego o la respuesta de los aficionados son factores que están más allá del deportista y que, por tanto, no puede controlar (Jackson, 1995).

De la misma manera, Jackson (1995) identificó los factores que impiden y que perturban el estado de *flow*. El principal factor que citaron más a menudo como causa que impide el *flow* fue la insuficiente preparación física, y por otro lado, las condiciones ambientales y situacionales como el factor más perturbador. Asimismo, otros estudios continuaron esta línea de investigación y aportaron consistencia a estos resultados (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012). El rol del entrenador, su apoyo y el *feedback* durante el juego constituye un factor importante que predice el *flow* en los jugadores (Bakker, Oerlemans, Demerouti, Slot, & Ali, 2011). En la Tabla 3.2 se muestran los factores que impiden y que interrumpen el estado de *flow* según Jackson (1995 adaptado de Weinberg & Gould, 2010).

Tabla 3.2. Factores que previenen e interrumpen el *flow* en deportistas de élite.

Factores que impiden el <i>flow</i>	Factores que interrumpen el <i>flow</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- preparación física insuficiente (lesión, fatiga, sentirse mal físicamente).</li> <li>- problemas con la preparación precompetitiva (distracción, interrupción).</li> <li>- falta de motivación.</li> <li>- falta de confianza o estado mental negativo.</li> <li>- nivel de activación no óptimo (muy relajado, demasiado activado).</li> <li>- concentración inapropiada (pensar demasiado, preocupaciones por lo que hacen los demás).</li> <li>- interacción y juego en equipo negativo.</li> <li>- mal desempeño (errores no forzados, mala técnica).</li> <li>- condiciones situacionales y ambientales no óptimas (tensiones externas, respuestas no deseadas del público).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problemas con la puesta a punto física y el estado físico (lesión durante la competencia, fatiga)</li> <li>- problemas con el desempeño del equipo y las interacciones (conversaciones negativas, falta de interacción, mal desempeño del equipo)</li> <li>- dudar o presionarse a uno mismo.</li> <li>- concentración inapropiada (preocuparse por las habilidades del rival, distracciones, “soñar despierto”).</li> <li>- influencias situacionales y ambientales no óptimas (detención de la jugada, decisiones del árbitro, comentarios negativos, acciones del rival)</li> </ul>

Un reciente trabajo de revisión sobre estudios de *flow* en deportistas de alto rendimiento (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012) aporta orden y esclarecimiento acerca de los puntos fuertes y las cuestiones a seguir investigando en este campo. Se postula que el estudio de esta experiencia se ha abordado desde tres perspectivas diferentes: en primer lugar, la comprensión de la experiencia desde la perspectiva de los propios protagonistas, es decir, los deportistas de alto rendimiento; en segundo lugar, la exploración de los factores que influyen en el logro de esta experiencia, y en último lugar, el estudio de la posibilidad de controlar el desarrollo de este estado.

En cuanto a la primera cuestión, se encontró que los deportistas, en los diferentes estudios (en general realizados mediante el análisis de contenido de entrevistas) identificaron las dimensiones de la experiencia óptima, resaltando algunos componentes más que otros. El componente de

concentración, así como el de unión acción-conciencia y el de control, fueron los que más frecuentemente aparecían, mientras que los de deformación del tiempo o pérdida de autoconciencia, sólo eran identificados en menos del 30% de los entrevistados.

En segundo lugar, los factores que facilitan, impiden e interrumpen el *flow* han sido consistentes a lo largo de las investigaciones. Estos factores reportados por los deportistas, como la preparación, motivación, activación, pensamientos y emociones, confianza, las situaciones ambientales, el rendimiento y las interacciones entre los miembros del equipo constituyen facilitadores, cuando están presentes en su forma positiva, y son limitadores o bloqueadores del *flow* en su forma inapropiada (e.g. sobreactivación) o en su ausencia (e.g. falta de motivación). En esta revisión, los autores plantean que esta situación se ha dado debido a que los estudios se enfocaron en identificar los factores que están relacionados con el *flow*, pero poco se sabe acerca de cómo influyen sobre el estado. Por lo tanto, es necesario profundizar, mediante estudios explicativos, los mecanismos que causan este estado (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012).

En este sentido, un estudio de este mismo grupo de autores (Swann, Piggott, Crust, Keegan, & Hemmings, 2015) muestra relaciones específicas entre los facilitadores ya estudiados del *flow* y los componentes de la experiencia, en un grupo de golfistas de élite. Por ejemplo, el entrenamiento óptimo del deportista se relacionó con la concentración intensa, el *feedback*, la ausencia de pensamientos y emociones negativas, y la confianza. Asimismo, el facilitador “compromiso” se vinculó con la confianza. Por otro lado, no se encontraron relaciones para el componente de disfrute (experiencia autotélica), absorción y transformación del tiempo, mostrando que tal vez estas dimensiones se dan como consecuencia de la experiencia de *flow* (Swann, Piggott, et al., 2015).

Por último, la cuestión de la posibilidad de controlar el *flow* abordada originalmente en los trabajos de Jackson, ha sido retomada por otros autores encontrando resultados similares (Chavez, 2008; Sugiyama & Inomata, 2005; Swann, Keegan, Piggott, Crust, et al., 2012). Sin embargo, según Swann y sus colaboradores, algunos de estos hallazgos resultan contradictorios, debido a que se perciben como controlables algunos factores que luego también son identificados como incontrolables, y la explicación que se da es que se debe a diferencias individuales. De esta manera, queda poco claro dónde reside la causalidad de este control del estado de *flow* (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012).

Por otro lado, en el trabajo realizado con golfistas de élite (Swann, Crust, Keegan, Piggott, & Hemmings, 2015) se analizan inductivamente las características del *flow*. Al compararlas con el modelo original de Csikszentmihalyi, encuentran algunas diferencias, como el hecho de que los golfistas se perciben conscientes al experimentar el estado, contradiciendo la dimensión postulada de pérdida de autoconciencia, así como perciben una controlabilidad de la experiencia. En la misma línea, en un trabajo con jockeys irlandeses, un cuestión relevante que constituye un factor de influencia para el logro del *flow* en este deporte particular es el vínculo persona-caballo (Jackman, Van Hout, Lane, & Fitzpatrick, 2015). Estos resultados muestran que aun es necesario revisar la conceptualización del constructo y seguir indagando las particularidades que pueden darse en cada deporte (Swann, Crust, et al., 2015).

Ahora bien, el estudio de los recursos ambientales que influyen en el *flow* se ha hecho necesario debido a la relevancia otorgada por los deportistas como factores que facilitan, interrumpen o impiden el *flow*. Una razón por la cual estos factores ambientales, como el apoyo y *feedback* del entrenador pueden promover el *flow* es a partir de la influencia sobre la autoeficacia o la creencia en la habilidad para lograr una meta (Bakker et al., 2011). Por otro lado, se ha mostrado reiteradamente que este apoyo del entrenador influye en las percepciones de optimismo y autoestima y en la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación (e.g. Álvarez et al., 2009; Kowal & Fortier, 1999). Sin embargo, aún son escasos los estudios que han abordado las variables específicas del contexto que afectan la posibilidad de desarrollo del *flow* en deportistas de alto rendimiento.

En este sentido, la influencia de ciertas características del entrenador y del contexto familiar, que adquieren incluso mayor relevancia en el período de desarrollo deportivo durante la niñez y adolescencia, pueden constituir facilitadores o factores que impiden la posibilidad de hacer del deporte, una experiencia positiva.

## 5.2. Correlatos del *flow* en el deporte de alto rendimiento

El *flow* es un estado que los atletas refieren vivir en sus entrenamientos o competiciones, por lo tanto constituye una parte muy importante de sus experiencias como deportistas. De esta forma,



el *flow* se relaciona con resultados y consecuencias positivas en el rendimiento y, especialmente es un estado de disfrute (Jackson, 1996).

El estudio de los correlatos psicológicos y ambientales del *flow*, ha ido incorporando la evaluación de cada vez más variables psicológicas que por razones teóricas o bases empíricas pudieran tener una relación positiva o negativa con este estado durante el rendimiento deportivo (López-Torres et al., 2007). En los últimos años el interés por esta experiencia óptima en el deporte ha llevado al planteo de estudios acerca del *flow* considerándolo, no sólo como variable criterio para comprender qué factores pueden tener influencia sobre éste, sino también como variable predictora de otros indicadores positivos relacionados con las experiencias de las personas en el deporte.

Durante los primeros años del estudio de esta experiencia óptima, Kimiecik y Stein (1992) elaboraron un modelo para explicar el *flow* en el que sugieren que ciertos factores disposicionales (e.g. el estilo atencional) y ciertos estados (como la ansiedad) interaccionan con los factores del contexto (e.g. tipo de deporte) para determinar la experiencia de *flow*. A partir de este modelo interaccional, los estudios se dedicaron a identificar las variables que se relacionan y a estudiar las influencias sobre el *flow*.

Con respecto a los estudios que utilizan al *flow* como variable criterio, se encontró que uno de los mayores predictores de esta experiencia óptima en el alto rendimiento, era la habilidad percibida por el deportista (Jackson, Kimiecik, Ford, & Marsh, 1998; Jackson & Roberts, 1992), aunque también se encontraron resultados similares en deporte recreativo (Catley & Duda, 1997). Asimismo, otros correlatos importantes que se encontraron fueron: motivación intrínseca y compromiso con la tarea (Jackson & Roberts, 1992), autoconcepto y habilidades psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo, como el control de la activación, el control emocional y la visualización (Jackson, Thomas, Marsh, & Smethurst, 2001) y bajos niveles de ansiedad, en su vertiente de pensamientos de preocupación (Jackson et al., 1998).

Con respecto al rendimiento deportivo, cuestión de suma importancia en el ámbito del deporte de élite, se han encontrado, en general, relaciones positivas entre el estado de *flow* y los rendimientos “cumbre” y relaciones negativas con los malos o bajos rendimientos (Jackson & Roberts, 1992; Jackson et al., 2001). De la misma manera, en un estudio con nadadores españoles

de élite se encontraron altos niveles de *flow* y bajos de ansiedad durante las mejores experiencias de rendimiento, y bajos niveles en las dimensiones de *flow* junto con altos niveles de ansiedad durante las peores experiencias de rendimiento (López-Torres et al., 2007).

Una posible explicación de esta relación positiva entre *flow* y rendimiento es que esta experiencia implica un estado óptimo de funcionamiento, tanto de absorción como de concentración con la tarea que se está realizando, que en sí promueve el desarrollo de un rendimiento máximo. Asimismo los deportistas que han experimentado *flow*, se sienten más motivados en sus tareas, ésto los lleva a buscar nuevamente este estado positivo, por lo que tienden a plantearse nuevos retos y desafíos que los empujan hacia el *flow* (Engeser & Rheinberg, 2008).

Un problema metodológico surgido este contexto ha sido el uso de autoinformes para evaluar el rendimiento deportivo. Bakker, et al. (2011) utilizaron una medida externa para complementar el autoinforme del jugador, a saber, la evaluación del entrenador. De esta manera, muestran que tanto el autoinforme del jugador como el del entrenador, en relación al rendimiento de los primeros, se relaciona con el *flow* experimentado en el partido jugado.

Sin embargo, podría decirse que estos estudios aún presentan una limitación en sus resultados, debido al sesgo que puede generar el resultado de las competiciones. Cabe preguntarse si, al obtener el rendimiento máximo, los deportistas tienden a recordar de manera más positiva la experiencia y a responder afirmativamente a los componentes de *flow*.

En un reciente trabajo con corredores de maratón, se puede plantear la misma cuestión del sesgo del resultado en la evaluación del *flow*. El estudio mostró que la mayoría de los participantes experimenta *flow* frecuentemente, particularmente en los entrenamientos y la práctica general, y entre el 25 y 42% lo experimenta siempre, correspondiendo en este último caso, los mayores porcentajes a la mejor competición recordada y el último maratón realizado (Fernández Macías, Godoy-Izquierdo, Jaenes, Gómez-Millán, & Vélez, 2015).

Un aporte sumamente interesante con respecto a la relación entre *flow* y rendimiento fue realizado por dos autoras que estudiaron la experiencia en maratonistas (Schüler & Brunner, 2009). Mediante la utilización de diversas técnicas de evaluación, como una escala de *flow* y el Método de Muestreo de la Experiencia (ESM), mostraron que la relación con el rendimiento se da de forma indirecta. Es decir, encontraron que la experiencia de *flow* predice la motivación a

entrenar, y es la conducta de entrenar, propiciada desde la motivación, la que se relaciona con un aumento en el rendimiento deportivo. De esta forma, se propone un modelo mediacional del *flow* con el rendimiento, que está basado en el carácter de recompensa intrínseca que tiene este estado subjetivo, que lleva a la persistencia, el disfrute y la mejora en el entrenamiento, que es un factor fundamental para lograr rendimientos óptimos.

Para Swann et al. (2012) la mayoría de los trabajos se han centrado en el estudio de las características situacionales del *flow* y han dejado de lado las características individuales, o sólo se han considerado para explicar ciertas inconsistencias en los resultados encontrados, argumentando que éstas pudieron darse debido a las diferencias individuales entre los participantes (por género, tipo de deporte practicado, etc.).

Los estudios sobre *flow* han relacionado esta experiencia con las características de personalidad (ver Apartado 3 de este capítulo). Sin embargo, hasta el momento, sólo se ha encontrado un estudio acerca del *flow* y la personalidad en el ámbito del deporte. En el trabajo de Mikicin (2007) se encontró que el *flow* y sus dimensiones se relacionan con la escrupulosidad y el acuerdo, tanto en varones como en mujeres, indicando que el logro de esta experiencia tiene que ver con la organización, motivación y la persistencia en el logro de metas y con una disposición amigable, poco conflictiva y confiable. Asimismo, las dimensiones del *flow* se relacionan con el locus de control interno, la capacidad de establecer metas claras y la valoración del aprendizaje. Evidentemente estas tres características mencionadas tienen una relación lógica con los componentes de percepción de control, metas y equilibrio desafío-habilidad.

Por otro lado, diversos trabajos orientados desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) estudiaron los componentes de la motivación y el disfrute en deportistas de alto rendimiento y su relación con la satisfacción de las necesidades básicas. En primer lugar, un trabajo con nadadores de alto nivel (Kowal & Fortier, 1999) indicó que las formas autodeterminadas de la motivación y las percepciones de satisfacción de las tres necesidades básicas (autonomía, competencia y relación) estaban relacionadas positivamente con el *flow*, mientras que la no motivación se relacionaba negativamente.

Un trabajo más reciente, realizado en diferentes deportes, mostró que las necesidades de competencia y autonomía son las que se relacionan con el compromiso y con el *flow* en el deporte

de alto rendimiento, mientras que la de relación no (Hodge et al., 2009). Por un lado, la necesidad de autonomía implica el deseo de elección y sentimiento de que la persona es la iniciadora de las propias acciones. La experiencia óptima de *flow* refiere a una experiencia autotélica, es decir, una experiencia importante y reforzante en sí misma y las actividades que permiten este estado, se realizan por lo que se obtiene de ellas de forma intrínseca, sin esperar nada a cambio. Por lo tanto, es esperable que la satisfacción de esta necesidad se relacione con la posibilidad de experimentar *flow* en la actividad que se está realizando (Hodge et al., 2009). Por otro lado, la percepción de competencia es el deseo de interactuar de forma eficaz con el ambiente, es decir, la creencia de que se tiene la habilidad para ser eficaz en lo que realiza, en este caso, el deporte. El *flow* está caracterizado por el equilibrio entre los desafíos y las habilidades para afrontarlo, metas claras y la sensación de control sobre lo que se está realizando. Por lo tanto, hay un vínculo lógico con la satisfacción de la necesidad de competencia y el *flow*, que se refleja empíricamente en los resultados obtenidos en el estudio de Hodge et al. (2009) y en otros trabajos realizados con deportistas de competición (Jackson et al., 1998, 2001; Kowal & Fortier, 1999; Schüller & Brandstätter, 2013).

Ahora bien, la necesidad de relación no resultó significativa en esta asociación, para esta muestra de deportistas de alto rendimiento (Hodge et al., 2009). En una muestra de deportistas españoles de nivel competitivo en su mayoría nacional o internacional, este resultado se sostiene: las variables que predicen el *flow*, entre otras, son la satisfacción de la necesidad de competencia y la de autonomía pero no la de relación (Moreno-Murcia, Cano, González-Cutre, Cervelló, & Ruiz, 2009). La necesidad básica de relación, que implica sentirse conectado, respetado y con un sentido de pertenencia es fundamental para el desarrollo y el crecimiento en el deporte de iniciación (Duda et al., 2013; Quested et al., 2013), pero tal vez el rol que cumple en el deporte de alto rendimiento tiene un lugar secundario en relación a la motivación intrínseca. Trabajos con adolescentes (e.g. García-Calvo et al., 2012) apoyan esta hipótesis mostrando que la satisfacción de la necesidad de relación, junto con la de competencia, son las predictoras de la diversión e intención de persistencia en el deporte de categorías inferiores de nivel recreativo.

Recientemente, Gené y Latinjak (2014) realizaron un estudio con deportistas españoles de élite para estudiar las relaciones entre la motivación y la satisfacción de las necesidades básicas, en esta población particular de deportistas. Encontraron que la satisfacción de las necesidades

básicas se asociaba positivamente con los grados más autodeterminados de la motivación (i.e. intrínseca, integrada, identificada) y negativamente con los grados menos autoregulados. (i.e., introyectada, extrínseca y no-regulada). Asimismo, los resultados mostraron que no había relación entre el grado de satisfacción de la necesidad de competencia y los grados menos autoregulados de la motivación. El resultado sugiere que para deportistas de élite, cuando más satisfecha está la necesidad de competencia, más practican su deporte porque les gusta, porque forma parte de quiénes son y porque les proporciona beneficios y esto no tiene relación con la motivación en sus grados menos autorregulados (Gené & Latinjak, 2014).

En cierto modo, parece que los deportistas de alto rendimiento, en la edad de formación y desarrollo, es decir, durante su adolescencia presentan características específicas relacionadas con la motivación y la satisfacción de las necesidades básicas, diferentes a los que practican deporte de forma recreativa. Esto vuelve importante el estudio de esta población particular para generar estrategias de intervención adaptadas a sus necesidades.

No han sido muchos los trabajos que han abordado las diferencias que pueden existir en la experiencia de *flow* considerando diferentes tipos de deporte. En sus primeros trabajos Jackson (1995) encontró que al entrevistar atletas de deportes de equipo, éstos referían que ingresar en el *flow* muchas veces dependía de los compañeros de equipo. Las interacciones positivas del equipo, como los buenos pases, el jugar como una unidad y con una comunicación abierta y eficaz, eran factores que ayudaban a conseguir el estado de *flow*. Asimismo, el tener interacciones negativas con los compañeros, no tener suficiente confianza en sus habilidades o carecer de un propósito común eran factores que perturbaban el *flow* en un equipo. En un trabajo realizado con varios equipos de remo (Mugford, 1998) se encontró que el *flow* se relacionaba con la cohesión de tarea en los equipos y que esta relación se hacía más fuerte cuando los equipos conseguían una victoria.

Han sido Bakker, et al. (2011), los que propusieron que el *flow* a nivel de equipo puede ser el resultado de un efecto de contagio entre compañeros, en donde se transfieren estas emociones positivas de un jugador a otro. En este estudio con futbolistas holandeses se utilizó el resultado de los partidos como indicador para medir el *flow* a nivel de equipo. Así es que se considera que el equilibrio desafío-habilidad óptimo se da en la paridad de los equipos, es decir, cuando se da un empate. Cuando se da una victoria las habilidades estarían por encima del desafío y al contrario,

al darse una derrota. Los autores encontraron que los jugadores experimentan más *flow* cuando se trata de un empate que cuando pierden el partido, pero no hay significación cuando se consigue la victoria. A pesar de que consideran que se trata de una aproximación más objetiva al estudio del *flow*, utilizar el resultado de una competición no sería una aproximación del todo correcta ya que muchos otros factores pueden incidir en que se den esos resultados. En deportes dinámicos, como en este caso el fútbol, diversos factores como el rendimiento del oponente o las decisiones arbitrales pueden ser determinantes en un resultado y no tener ninguna relación con la percepción, a nivel subjetivo, de las habilidades propias y el desafío que es necesario afrontar.

Por lo tanto, parece que la comprensión de la experiencia de *flow* en deportes de equipo, requiere de un abordaje más complejo, que incluya las variables de la interacción con compañeros de equipo, a la vez que se consideran las variables individuales que ya han sido estudiadas. Asimismo, resta comprender aun las características específicas que puede tener este estado en diferentes tipos de deporte, que poseen ambientes y situaciones muy diversas: por ejemplo, deportes de tiempo y marca (e.g. gimnasia artística, tiro, atletismo) donde las condiciones de las ejecución no se modifican, y deportes dinámicos, como el básquet, el voleibol o incluso las artes marciales, en donde el encuentro con un rival en el campo de juego, puede hacer que las condiciones se modifiquen constantemente.

Por último, un tema relevante escasamente abordado por los investigadores ha sido la propuesta de intervenciones para aumentar el *flow* en los deportistas. Según Swann, Keegan, Piggott, y Crust (2012) los estudios realizados, que han incluido la utilización de diversas técnicas como hipnosis (Lindsay, Maynard, & Thomas, 2005), *mindfulness* (Aherne, Moran, & Lonsdale, 2011) o música y visualización (Pain, Harwood, & Anderson, 2011) no han obtenido aún resultados concluyentes. Los autores argumentan que, aunque prometedores, estos resultados no son claros, debido a que falta conocer con profundidad los determinantes del *flow* y los mecanismos por los cuales este estado se desarrolla en los deportistas de alto rendimiento.

### 5.3.El *flow* en el deporte como actividad recreativa

Originalmente, el modelo de la experiencia óptima se desarrolló a partir del estudio de diversas actividades autotéticas o automotivantes como el ajedrez, el alpinismo, el baile (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). El uso del término *flow* estaba en las descripciones de estas personas, que implicaba la aparente sensación de falta de esfuerzo cuando se realizaba la tarea. A medida que el constructo fue adquiriendo más relevancia dentro del enfoque de la Psicología Positiva, el estudio del *flow* se difundió hacia diversidad de actividades humanas como el trabajo (e.g. Li-Chuan, 2010; Salanova, Bakker, & Llorens, 2006), las actividades escolares (e.g. Asakawa, 2010; Csikszentmihalyi et al., 1993; Csikszentmihalyi & Shernoff, 2009), la música (e.g. Fritz & Avsec, 2007; Sawyer, 2003), el uso de tecnologías de la información (e.g. Procci, Singer, Levy, & Bowers, 2012), entre muchas otras.

El deporte, ha sido desde el inicio de los estudios de *flow*, una actividad en la cual se han enfocado muchos trabajos, por su relevancia en los estilos de vida saludables de las personas y el bienestar subjetivo (ver Capítulo I). Es cierto que los primeros estudios de Jackson se orientaron al estudio del *flow* en deportistas de alto rendimiento, por considerarse informantes clave de esta experiencia. Aun así, rápidamente surgieron estudios con deportistas de diversos niveles de práctica y disciplinas, desde las más clásicas, como natación, tenis o atletismo, hasta deportes menos difundidos, como turismo activo u ocio activo, fronterizos entre deporte, recreación y turismo (Hernández-Mendo, Morales-Sánchez, & Triguero, 2013).

Por ejemplo, Stein, Kimiecik, Daniels y Jackson (1995) analizan el *flow* en deporte recreativo y encuentran las mismas dimensiones descritas en el modelo original. Sin embargo, postulan que la diferencia está en ciertas características del contexto en donde se desarrolla la experiencia óptima: un contexto de aprendizaje para el deporte recreativo, y un contexto de competición, para el del deporte de alto rendimiento, en donde el equilibrio entre las habilidades y los desafíos evidentemente se dan a diferentes niveles. Asimismo, la naturaleza competitiva del deporte de alto rendimiento puede hacer que los participantes se focalicen más en las recompensas extrínsecas (con lo cual el estado de *flow* no se daría) que en el deporte recreativo, en donde los deportistas fácilmente pueden desarrollar su motivación intrínseca y controlar el ambiente para ajustar el equilibrio entre sus habilidades y el desafío (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012).



Sin embargo, no hay demasiada evidencia acerca de las diferencias en la experiencia óptima en función del nivel de práctica deportiva.

Diversos han sido los trabajos con deportistas españoles que han buscado correlatos del *flow* para entender mejor este constructo y poder generar intervenciones para mejorar las experiencias deportivas de las personas. Por un lado, el *flow* se ha identificado como uno de los predictores de la satisfacción con el rendimiento en tenistas adolescentes (Santos-Rosa, García-Calvo, Jiménez-Castuera, Moya, & Cervelló, 2007) y de la persistencia en las actividades físico-deportivas de esta misma población (Jiménez Torres, Godoy-Izquierdo, & Godoy García, 2012), por lo que interesa entender cómo pueden vivenciar esta experiencia para que los adolescentes obtengan los beneficios de la práctica deportiva.

Por otro lado, los resultados han mostrado que los deportistas que mayor *flow* experimentan en su actividad presentan una motivación intrínseca, más que extrínseca, se fijan más metas orientadas a la tarea que al ego, y perciben climas orientados a la tarea (García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, & Santos-Rosa, 2005; Moreno-Murcia, Cervelló, & González-Cutre, 2008; Moreno-Murcia et al., 2010). Asimismo se han relacionado estas variables en la construcción de un modelo de motivación para explicar el *flow* en bailarines profesionales (Amado-Alonso, Sánchez-Miguel, Leo Marcos, Sánchez-Oliva, & García-Calvo, 2013).

Específicamente en un estudio realizado en Argentina, se ha observado que el deporte es la actividad que permite los mayores niveles de *flow* en niños y adolescentes, comparado con otras actividades como la música, actividades sociales o mirar televisión (Mesurado, 2009a). En chicos que practicaban fútbol recreativo, se encontró que altos niveles de habilidades y concentración se asociaban a mayores niveles de *flow* y que menores niveles de experiencia óptima se asociaban con más ansiedad y aburrimiento (Mesurado & Richaud de Minzi, 2014).

El deporte, en su relación con la experiencia óptima de *flow* presenta la ventaja, frente a otras actividades, de permitir una satisfacción inmediata y concreta (la satisfacción del movimiento) y la de tener una retroalimentación directa y clara acerca de cómo se lo está haciendo, es decir, de la ejecución (Csikszentmihalyi et al., 1993). Asimismo, constituye un ámbito donde fácilmente se puede desarrollar la motivación intrínseca por la actividad (siempre considerando que haya un contexto favorecedor de la misma), ya que se trata de un ámbito en donde no hay tanta idea de



recompensa extrínseca como una futura ocupación. Frente a otras áreas de talento como las ciencias o las artes, el deporte propicia el disfrute de realizar la actividad en sí misma, sin esperar recompensas para el futuro (Csikszentmihalyi et al., 1993). Por lo tanto, el adolescente podrá desarrollar su talento en el área del deporte cuando encuentre en esta actividad disfrute y desafíos que lo lleven a desarrollar sus habilidades hacia niveles más complejos (Csikszentmihalyi et al., 1993).

A través de las culturas, las actividades recreativas y de tiempo libre, como el deporte y las actividades artísticas constituyen los contextos en donde se ofrecen mayores oportunidades para el desarrollo de la experiencia óptima. Por ello, el deporte de alto rendimiento, como actividad de dedicación intensa, puede constituir un contexto específico para el desarrollo de experiencias óptimas y, a la vez, contribuir un desarrollo positivo en la etapa vital de la adolescencia.



## Capítulo IV

### Las fortalezas humanas

#### 1. Introducción al estudio del tema desde la perspectiva de la Psicología Positiva

La “vida comprometida” (*the engaged life*) constituye, junto con la búsqueda del sentido y la búsqueda del placer los tres caminos hacia el desarrollo de una vida plena y feliz (Seligman et al., 2009). Las experiencias óptimas (como el *flow*) forman parte de esta vida comprometida y se plantea que éstas se dan cuando las personas pueden desplegar sus mayores fortalezas y talentos para afrontar los desafíos que plantea la vida. Por lo tanto, para Seligman, et al. (2009) la posibilidad de poner en práctica lo que llaman “fortalezas humanas” para afrontar desafíos, puede llevar a la vivencia de experiencias óptimas como el *flow*.

Sin embargo, hasta el momento, esto ha sido sólo una propuesta teórica que no se ha corroborado con estudios empíricos. Se ha constatado una falta de un marco común desde el cual abordar el estudio de las cualidades positivas de los adolescentes y la escasez de estudios que evalúan estas cualidades (Giménez, Vázquez, & Hervás, 2010).

Hablar de valores y de fortalezas humanas no puede quedar reducido a una serie de buenas intenciones o sujeto, únicamente, a reflexiones morales o filosóficas. Por lo tanto, es a través del enfoque de la Psicología Positiva que los autores se han dedicado a estudiar y comprender los fenómenos positivos de la vida de las personas desde una aproximación científica, de la misma manera en que se han abordado los trastornos, psicopatología y las enfermedades mentales a lo largo de la historia de la Psicología (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

¿Por qué hoy en día en Psicología se puede describir, estudiar y medir aquello que es negativo en las personas y aún no se sabe mucho de lo que hace a las personas desarrollarse plenamente y hacer de sus vidas algo bueno? No existe para las cuestiones positivas de las personas algo

comparado al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) o a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) (Peterson & Seligman, 2004).

Por lo tanto, el proyecto de constituir una clasificación de fortalezas y virtudes humanas responde al segundo objetivo de la Psicología Positiva, a saber, el estudio de las características individuales positivas (Niemiec, 2013; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Las fortalezas constituyen el cimiento de la condición humana y las actividades que permiten su constitución y desarrollo representan una ruta fundamental para el bienestar y la satisfacción con la vida (Peterson & Seligman, 2004).

## **2. Delimitación conceptual de las fortalezas humanas: la clasificación de las virtudes y fortalezas**

La clasificación de las virtudes y fortalezas humanas realizada por Peterson, Seligman y su equipo de investigación (Peterson & Seligman, 2004) responde a la necesidad del estudio de las características positivas de las personas como temáticas relevantes en la Psicología. Proporcionando maneras de medir y comunicar acerca de estos conceptos, entendiéndolos a través de las diferentes etapas de la vida de las personas, se podrá constituir un conocimiento científico que va más allá de una postula filosófica o retórica política.

La clasificación de fortalezas sigue el modelo del DSM en cuanto al desarrollo de reglas y criterios explícitos para el reconocimiento de las categorías incluidas en el manual y la construcción de instrumentos para evaluar de manera válida y fiable los trastornos mentales. El DSM utiliza una evaluación multiaxial, que responde a la complejidad de los trastornos que pretende clasificar y evaluar. La clasificación de las fortalezas y virtudes humanas incluye criterios explícitos para su identificación, que llevan al desarrollo de instrumentos de medición (entrevistas y cuestionarios auto-administrables), y además se trata de una clasificación multiaxial en donde no sólo se dirige la atención a las fortalezas, sino a las habilidades y talentos y a las condiciones que facilitan o limitan el desarrollo de las fortalezas y la realización personal asociada a ellas (Peterson & Seligman, 2004).

Con respecto a la construcción de la base para el estudio de las características personales positivas, los autores plantearon que se trata de una clasificación y no de una taxonomía, que por definición está basada en una teoría que sustenta sus postulados. Esta clasificación se basa en una extensa revisión de escritos acerca de las cualidades morales en diferentes culturas, tradiciones filosóficas y psicológicas alrededor del mundo (Peterson & Seligman, 2004).

En primer lugar, el grupo de investigadores entre los que se encontraba Mihalyi Csikszentmihalyi, Ed Diener, Martin Seligman y George Vaillant, realizaron un *brainstorming* inicial, como jueces expertos, para empezar a identificar características personales valoradas como positivas. Luego, se seleccionaron diversos textos de las culturas tradicionales y de los pensamientos filosóficos y espirituales más influyentes a través de los tiempos: el Confucionismo y Taoísmo en China, el Budismo e Hinduismo en Asia, la filosofía de la Grecia Antigua, la cultura y tradición Judeo-Cristiana y el Islam. Específicamente se buscaron aquellos textos que hubieran elaborado algún catálogo o clasificación de las cualidades morales de la humanidad (e.g. Los Diez Mandamientos para la tradición Judeo-Cristiana o el *Bhagavadgita* para el Hinduismo).

Los resultados de esta extensa revisión indicaron que a través de estas culturas y tradiciones se valoraban como cualidades morales las siguientes seis virtudes centrales (*core virtues*): la sabiduría y conocimiento, el valor, el amor y humanidad, la justicia, la templanza y la espiritualidad, y trascendencia. Quedaron excluidos de la clasificación los talentos y habilidades (e.g. la inteligencia) y aquellas características que no fueran valoradas a través de las culturas, como por ejemplo: la higiene, el silencio o la frugalidad. Por lo tanto, se trata de una descripción de características positivas ubicuas, valoradas universalmente, dejando de lado una clasificación idiosincrática de una cultura o prescriptiva de alguna circunstancia socioeconómica particular, incluso, más allá de una mera convención social (Peterson & Seligman, 2004).

Asimismo, se revisaron otros muchos textos que recogían virtudes o valores, desde aquellos más clásicos, como los de Carlo Magno o Benjamin Franklin, a otros más actuales (e.g. William Bennet o el reglamento de los *Boy Scouts* de EE.UU). A través del análisis de estos catálogos (ver Peterson & Seligman, 2004 para una revisión) se observó la representación de las virtudes y fortalezas en general, con excepción de aquellas cuya expresión proviene de la

jerga psicológica moderna, como por ejemplo, la inteligencia emocional. Por otro lado, algunas fortalezas no aparecieron en alguna de las clasificaciones revisadas, debido a que su propósito no se adecuaba al enaltecimiento de esa cualidad positiva (por ejemplo, la apreciación de la belleza en el código de los *Boy Scouts*).

Diversos modelos y teorías psicológicas también fueron incluidos en la revisión realizada. Los aportes de Thorndike (1940) en cuanto a la medición del carácter, los trabajos de Erikson (1968, 1982) con respecto al desarrollo de características positivas mediante la resolución de conflictos en diferentes etapas evolutivas, las necesidades de autorrealización de Maslow (1991), los procesos de desarrollo de salud mental positiva de Jahoda (1979), las dimensiones del bienestar de Ryff (1995), los valores universales de Schwartz (1994) y el modelo de personalidad del *Big Five* (ver Peterson & Seligman, 2004 para una revisión) son algunas de las teorías y modelos que se revisaron con el fin de tomar y comparar los aportes en el campo mismo de la Psicología y consolidar la clasificación de las fortalezas y virtudes humanas.

La estrategia para la identificación de estas características positivas (tanto las virtudes como las fortalezas) implicó tres estrategias complementarias que trataron de captar la temática en su complejidad: la historia de las tradiciones filosóficas, religiosas y culturales para la identificación de las virtudes, la descripción detallada de los trabajos realizados desde la Psicología en la investigación sobre las características positivas y, como punto final, el desarrollo de medidas psicométricas para poner a prueba la clasificación y su contenido (Peterson & Seligman, 2004).

## **2.1.Diferenciación entre virtudes, fortalezas y temas situacionales**

La clasificación de las características positivas se planteó mediante tres niveles diferentes de abstracción. En primer lugar, se define a las virtudes como aquellas características positivas centrales, valoradas por los pensadores y filósofos de diferentes culturas y tradiciones religiosas. Estas virtudes podrían considerarse universales ya que han sido destacadas a lo largo de toda la historia de la humanidad (Peterson & Seligman, 2004). Los autores consideran que el concepto de virtud es algo demasiado amplio, abstracto y poco práctico para los

psicólogos que desean desarrollarla conceptualmente y medirla. Por lo que en un segundo lugar de abstracción, se ubican las fortalezas.

Las fortalezas se refieren a la manifestación psicológica de la virtud. Es decir, los ingredientes psicológicos (procesos o mecanismos) que definen las virtudes (Peterson & Seligman, 2004). Por ejemplo, la virtud de la sabiduría se puede desarrollar a través de las fortalezas de la creatividad, la curiosidad, la apertura mental, el amor por el aprendizaje y la perspectiva.

Por último, en el más concreto de los niveles de abstracción se encuentran los temas situacionales que son los hábitos específicos que llevan a cada persona a manifestar una fortaleza en una situación dada.

A nivel conceptual, los temas situacionales se diferencian de las fortalezas porque se definen en un contexto específico. Por ejemplo, una persona puede ser perseverante en el trabajo y en la familia, pero esta fortaleza puede desarrollarse de diferente manera en cada uno de los ambientes. En otros casos, el tema puede solo tener sentido en ese contexto específico y no en otro, por lo que se considera que hay una gran variabilidad entre los temas (así como entre culturas, género y otras características socio-demográficas), que se va reduciendo a medida que se sube de nivel en la clasificación, hacia las fortalezas y luego hacia las virtudes.

En la clasificación de fortalezas y virtudes (Peterson & Seligman, 2004) los autores solo dan esta definición de este nivel de abstracción de las características positivas y marcan que hay unos pocos estudios realizados en el ámbito laboral. Por otro lado, postulan que debido a que el concepto de virtud es demasiado abstracto, utilizan lo que autores como Rosch, et al. (1976 citado en Peterson & Seligman, 2004) sugieren en cuanto a niveles de categorización. Las categorías “naturales” implican un nivel de abstracción que comúnmente las personas utilizan para organizar el mundo y sus cosas, que maximiza la similitud de los componentes en una misma categoría y otros objetos en otras categorías. Por ejemplo, en las categorías “mueble – mesa – mesa de cocina”, el nivel natural de categoría estaría representado por “mesa”, que está entre el nivel más general (mueble) y el más específico (mesa de cocina). La clasificación se centra en las fortalezas, como nivel intermedio y “natural” en cuanto a nivel de abstracción, que permite un acercamiento a las características personales positivas en un nivel entre lo

demasiado concreto y condicionado a lo circunstancial (temas situacionales), y lo demasiado abstracto (virtudes) (Peterson & Seligman, 2004).

## 2.2. Criterios para la inclusión de las fortalezas humanas en la clasificación

Para poder identificar las fortalezas humanas relevantes a lo largo de las tradiciones y escritos de las diferentes culturas, se especificaron una serie de criterios que determinan si una fortaleza quedaría incluida o no en la clasificación definitiva (Peterson & Seligman, 2004).

*1. Una fortaleza debe contribuir al desarrollo de una vida plena, satisfactoria y feliz. Las fortalezas deben explicar mejor la realización personal del individuo que el hecho de que no padezca ningún trastorno o desorden.*

Los autores retoman la discusión filosófica sobre el significado de la plenitud, según la cual la verdadera felicidad no estaría supeditada a los momentos concretos de placer, sino que abarca algo más amplio relacionado con poseer un propósito en la vida (el concepto de eudaimonia de Aristóteles). Plantean, de forma hipotética, que pueden existir fortalezas distintivas de cada persona (*signature strengths*) que son reconocidas como propias y auténticas, puestas en acción frecuentemente y que mediante su desenvolvimiento, se adquiere un sentimiento de realización personal. La posibilidad de pensar que estas fortalezas distintivas están relacionadas con el sí mismo de cada uno, evita confundir las fortalezas con comportamientos tomados fuera de su contexto. Por ejemplo, considerar la honestidad como “decir lo que uno piensa o siente en cualquier momento” puede llevar a problemas interpersonales.

*2. Aunque las fortalezas pueden conllevar y conllevan consecuencias positivas, cada fortaleza es valorada moralmente en sí misma, aun cuando no es seguida de obvias consecuencias beneficiosas.*

Parece obvio pensar que tiene que haber una relación entre las fortalezas y consecuencias positivas en la vida de las personas, incluso que éstas han tenido una función evolutiva, permitiendo resolver diferentes problemas de la humanidad. Sin embargo, estas consecuencias



no forman parte de la definición de una fortaleza, ya que ésta tiene que ser reconocida en sí misma. A diferencia del talento y las habilidades, que están más asociadas a predisposiciones innatas y son valoradas por sus consecuencias tangibles (como la aclamación o el éxito), las fortalezas son ubicuamente reconocidas como cualidades morales a través de las culturas y no pueden ser “desperdiciadas” así como alguien puede hacerlo con su talento.

*3. El desarrollo de una fortaleza en una persona no disminuye el desarrollo en otras personas.*

Las fortalezas son características positivas a las que todas las personas pueden aspirar. Se postula que las fortalezas provocan admiración, más que celos, porque se trata de características que todos pueden desarrollar. Cuanto más se rodee una persona de otros que son solidarios, curiosos u optimistas, más posibilidades tendrá de actuar de esa manera. Asimismo, pueden desarrollarse en diversas actividades y contextos como la lectura, la música y el deporte.

*4. No debe existir un antónimo de la fortaleza en términos positivos.*

No es difícil encontrar antónimos para la mayoría de las características humanas, pero no siempre éstas tienen un valor claramente positivo o negativo (Giménez, 2010). En el caso de las fortalezas es necesario que no exista un término opuesto claramente negativo (por ejemplo, un posible opuesto de “honestidad” podría ser “tacto”, pero el antónimo de éste sería “rudeza o grosería”).

*5. Una fortaleza debe manifestarse en la conducta de un individuo (pensamientos, sentimientos y/o acciones) de tal manera que pueda ser evaluada, tener cierto grado de generalidad en diferentes situaciones y estabilidad a lo largo del tiempo.*

Debido a que cada fortaleza humana debe tener un respaldo científico, debe ser susceptible de ser evaluada en sus diferencias individuales y para ello debe manifestarse en la conducta o en las tendencias de conducta de las personas.

*6. Las fortalezas se distinguen de otras características positivas en su clasificación y no pueden ser descompuestas en otras.*

Por ejemplo, la tolerancia podría considerarse una fortaleza pero si se la analiza en profundidad se trata de una combinación de apertura a la experiencia y justicia. Debido a la “inmadurez” de esta propuesta, los autores plantean que el corolario de este criterio se dará, cuando mediante la evaluación se evidencien relaciones entre fortalezas que, por su redundancia empírica y solapamiento teórico, justifiquen su combinación (Peterson & Seligman, 2004).

*7. La fortaleza debe poder encarnarse en modelos reconocidos.*

Una manera común en la que las fortalezas han sido reconocidas y ampliamente celebradas por las diferentes sociedades y tradiciones ha sido a través de diferentes manifestaciones culturales como historias, canciones o poemas que representan personas poniendo en juego sus características positivas. Estos modelos pueden ser reales (como la Madre Teresa y la humildad), apócrifos (William Wallace y su valentía) o míticos (Luke Skywalker y su integridad). Asimismo, las fortalezas pueden ser reconocidas en personas cercanas al contexto que rodea a la persona (microsistema).

*8. Es posible encontrar las fortalezas en su forma pura o extrema, es decir, ejemplos de personas paradigmáticas en alguna fortaleza.*

Cabe esperar la existencia de prodigios con respecto a las fortalezas. Los autores proponen como hipótesis que, de la misma manera que se detectan niños prodigio en algunas de las inteligencias descritas por autores como Gardner (1983), también puedan destacar en alguna de las fortalezas humanas. De ser cierta esta hipótesis, se podrían utilizar los actuales conocimientos sobre los prodigios en otras áreas a las fortalezas, como el hecho de que no son espontáneos, que se pueden describir las fases de su desarrollo y que es necesario algún tipo de instrucción para que se consoliden.

*9. Como contrapartida del criterio anterior, se plantea que puede haber personas que muestren, selectivamente, la ausencia total de una determinada fortaleza.*

Este criterio también se plantea como hipotético debido a que se puede reconocer que estas personas existen, pero no se conoce si esta ausencia se da en una fortaleza específica o de forma general.

*10. La mayoría de las sociedades ha provisto de instituciones y/o rituales con el objetivo de cultivar fortalezas y virtudes para favorecer su práctica.*

Los rituales e instituciones contribuyen en la búsqueda del desarrollo de fortalezas para los niños y adolescentes en un contexto protegido, con una dirección apropiada. De esta manera, los consejos de estudiantes en la escuela que favorecen la construcción de liderazgo, los deportes que contribuyen al trabajo en equipo y los talleres artísticos para la creatividad y curiosidad, pueden ser contextos específicos para el desarrollo de las distintas fortalezas humanas. Poder contar con estudios empíricos acerca de los contextos y las condiciones que favorecen la construcción de las fortalezas constituye uno de los objetivos de esta clasificación y los instrumentos de medida que se desarrollarán más adelante.

### **3. Las 24 fortalezas humanas y sus definiciones**

A partir de los 10 criterios descritos anteriormente, aplicados a las diferentes características encontradas a través de la revisión de la literatura, Peterson y Seligman (2004) presentaron la clasificación de las 24 fortalezas categorizadas bajo las seis virtudes humanas reconocidas a través de las culturas (Tabla 4.1). Cada fortaleza está definida mediante un grupo de características relacionadas. Juntas, estas características capturan la “familia de parecidos” (*family resemblance*) de cada fortaleza y se presentan de esta manera con el objetivo de evitar las connotaciones que alguno de los sinónimos pueda tener en cuanto a lo político, religioso, etc. Por ejemplo, la palabra “esperanza” tiene fuertes connotaciones cristianas que no se quieren enfatizar, mientras que “orientación futura” las tiene con respecto a lo socio-económico. Se especifica esta familia de términos relacionados para poder captar la noción de la fortaleza en su complejidad y heterogeneidad (Peterson & Seligman, 2004).

No debe olvidarse que los autores plantean que se trata de una clasificación aún en construcción, que debe ser puesta a prueba a través de estudios empíricos transculturales. Por otro lado, consideran que pueden existir fortalezas características de una población determinada y que no han sido incluidas en el listado al no cumplir con el criterio de ubicuidad, pero que habría de tener en cuenta si se estudian fortalezas en esos contextos.

Asimismo, los autores reflexionan sobre el hecho de que las fortalezas recogidas en su listado definitivo difieren unas de otras. Algunas tienen un valor moral indiscutible; en otros casos, es necesario combinar fortalezas para dotarlas de este valor. Por último, resaltan que la clasificación está inmersa en un proceso de construcción abierto y flexible y que, como otros modelos, necesita de tiempo, investigación y estudio para su desarrollo y consolidación (Peterson & Seligman, 2004).

Tabla 4.1. Clasificación de virtudes y fortalezas de Peterson y Seligman (2004).

Virtud (definición)	Fortaleza <sup>a</sup>	Definición
<b>Sabiduría y conocimiento</b> (fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso del conocimiento)	<b>Creatividad</b> (originalidad, ingenuidad)	Pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas; incluye la creatividad artística, pero no se limita a ésta.
	<b>Curiosidad</b> (interés, búsqueda de novedad, apertura a la experiencia)	Interesarse por el mundo, encontrar temas de interés, estar abierto a la experiencia, explorar y descubrir.
	<b>Apertura mental</b> (juicio, pensamiento crítico)	Examinar bajo diferentes puntos de vista, tener en cuenta todas las características de la situación antes de opinar sobre ellas o tomar una decisión y ser capaz de cambiar de opinión ante la evidencia, juzgando de manera crítica.
	<b>Amor por el aprendizaje y conocimiento</b>	Deseo de conocer, mejorar, manejar nuevas habilidades. Es la tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes, por cuenta propia o a través del aprendizaje formal.
<b>Coraje</b> (fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos encomiables, realizados ante fuertes adversidades y que no se sabe con certeza si serán conseguidos o no)	<b>Perspectiva</b> (sabiduría)	Ser capaz de proporcionar un sabio consejo a los demás; tener maneras de ver el mundo que hace que tenga sentido para uno mismo y para los otros.
	<b>Valentía</b> (valor)	No echarse atrás por el miedo, los cambios, las dificultades o el dolor; defender lo que es justo a pesar de la oposición y actuar de acuerdo a las convicciones aunque no sean populares. Incluye las actuaciones de valentía física pero no se limita a éstas.
	<b>Persistencia</b> ( <b>perseverancia</b> , diligencia)	Finalizar lo que uno empieza; persistir en una acción a pesar de los obstáculos; concentrarse en lo que se hace y disfrutar en el camino hacia la consecución de los objetivos.
	<b>Integridad</b> (autenticidad, honestidad)	Decir la verdad, vivir de forma genuina y auténtica y ser responsable de los propios sentimientos y acciones.
<b>Humanidad</b>	<b>Vitalidad</b> (entusiasmo, vigor, energía)	Vivir de forma apasionada y con energía, como si la vida fuera una aventura; implicarse en lo que uno hace y sentirse con ánimo para hacer las cosas.
	<b>Amor</b> ( <b>capacidad de</b>	Valorar las relaciones íntimas y profundas con los

(fortalezas interpersonales que incluyen acercamiento y amistad con otros)	<b>amar</b> , intimidad)	demás, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Ser cercano a las personas. Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudarlos y cuidarlos.
	Bondad ( <b>generosidad</b> , compasión, amabilidad)	
<b>Justicia</b> (fortalezas cívicas que sustentan una vida social saludable entre los individuos)	<b>Inteligencia social</b> (emocional, personal)	Conocimiento de uno mismo y de los demás, conocer cómo actuar en las situaciones sociales y cómo hacer que los otros se sientan bien.
	<b>Equidad</b> (imparcialidad)	Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todos las mismas oportunidades.
	<b>Liderazgo</b>	Animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, generando al mismo tiempo buenas relaciones entre los miembros; organizar actividades grupales y favorecer que se consigan.
<b>Templanza</b> (fortalezas que protegen contra el exceso y facilitan la expresión apropiada y moderada de los apetitos y necesidades)	Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, <b>trabajo en equipo</b> )	Trabajar bien en equipo, ser fiel, sentirse parte y apoyar los objetivos comunes.
	<b>Capacidad de perdonar</b> (misericordia, clemencia)	Capacidad de perdonar y olvidar a aquellas personas que han actuado mal y herido, dándoles una segunda oportunidad, no mostrando sentimientos de venganza ni de rencor.
	<b>Humildad</b> (modestia)	No intentar ser el centro de atención resaltando los logros obtenidos, no tratarse a uno mismo como más especial que los demás.
	<b>Prudencia</b>	Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir o hacer cosas de las que más tarde tener que arrepentirse.
<b>Trascendencia</b> (fortalezas que conectan con el universo más amplio y proporcionan un significado a la vida)	<b>Autorregulación</b> (autocontrol)	Tener capacidad para gestionar los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.
	<b>Apreciación de la belleza y la excelencia</b> (asombro)	Notar y saber apreciar la belleza de las cosas o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia, etc.
	Esperanza ( <b>optimismo</b> , orientación futura)	Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es posible de lograr.
	<b>Gratitud</b>	Ser consciente y agradecer las cosas buenas que suceden, tomándose tiempo para expresar este agradecimiento.
	<b>Humor</b> (picardía, diversión)	Tendencia a reír y sonreír; hacer reír a otras personas; ver el lado cómico de lo que sucede; hacer bromas.
	Espiritualidad ( <b>religiosidad</b> , fe, propósito)	Poseer creencias fuertes y coherentes sobre la razón y el significado trascendente del universo; saber cuál es su lugar en el orden universal; apoyarse en estas creencias para actuar y sentirse reconfortado.

<sup>a</sup>El nombre de la fortaleza en negrita es el que se utilizará a lo largo de la presente tesis para hacer referencia a la fortaleza en particular. En ciertos casos se eligió uno de los sustantivos asociados, por considerarse más apropiado en función a la adaptación del instrumento para medir este constructo (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, & Schmidt, 2015).

## **4. Investigación empírica acerca de las fortalezas en adolescentes**

A partir de la publicación de la clasificación de las fortalezas (Peterson & Seligman, 2004) muchos han sido los trabajos que han utilizado esta conceptualización con el objetivo de poner a prueba su utilidad en diferentes poblaciones. Trabajos transculturales muestran la presencia de las fortalezas y virtudes a lo largo de culturas, naciones y sistemas de creencias en las áreas más remotas del planeta (Biswas-Diener, 2006; Park, Peterson, & Ruch, 2009; Park, Peterson, & Seligman, 2006; Selvam & Collicutt, 2013).

Las fortalezas humanas han sido reconocidas como un conjunto de atributos positivos que se manifiestan en los pensamientos, sentimientos y en la conducta, que se presentan en distintas situaciones de la vida y se desarrollan a lo largo del tiempo (Park & Peterson, 2006b). La adolescencia es uno de los períodos más relevantes para la adquisición y conformación del sistema de valores. El proceso de construcción de la propia identidad, la asunción de diferentes roles, las nuevas capacidades cognitivas, las expectativas sociales depositadas en el adolescente contribuyen a que éste se plantee con especial intensidad cuáles son sus ideales y metas. Estos procesos de construcción de identidad se convierten en una oportunidad incuestionable para la consolidación de valores y fortalezas humanas (Giménez, 2010). Por lo tanto, el estudio de estas características positivas y su desarrollo durante la etapa vital de la adolescencia, se vuelve un tema especialmente relevante para la Psicología contemporánea.

Los primeros estudios que exploraron las fortalezas en adolescentes mostraron que los puntajes obtenidos por los adolescentes apuntan en una dirección positiva, es decir, los jóvenes desarrollan la mayoría de los componentes de un “buen carácter” (Park & Peterson, 2003). En general, se presentaron medias especialmente altas en las fortalezas humanitarias y especialmente bajas en las de templanza. Este dato es similar al encontrado con adultos. Las fortalezas más comunes entre los adolescentes son: gratitud, sentido del humor y capacidad de amar, y las menos comunes: prudencia, capacidad de perdonar, religiosidad y autorregulación (Park & Peterson, 2003).

Al realizar un ranking para comparar los perfiles de fortalezas percibidas por adolescentes y adultos norteamericanos, se encontró que los primeros se perciben con mayor optimismo, trabajo en equipo y vitalidad, mientras que los adultos lo hacen en las fortalezas de apreciación

de belleza, integridad, liderazgo y apertura mental (Park & Peterson, 2006b). En niños más pequeños, las fortalezas más destacadas fueron capacidad de amar, generosidad, creatividad, curiosidad y sentido del humor (Park & Peterson, 2006a).

Al analizar diferencias entre géneros, se encuentra que las chicas puntúan más alto en algunas fortalezas como apreciación de la belleza, equidad, generosidad y perspectiva (Park & Peterson, 2003), y este resultado se mantiene en otros estudios con adolescentes norteamericanos (Park & Peterson, 2006b), y también con hispanohablantes, españoles (Ferragut, Blanca Mena, & Ortiz-Tallo, 2013, 2014a, 2014b; Giménez, 2010) y argentinos (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015). En cuanto a diferencias en función de la edad, los más pequeños puntúan más alto que los de mayor edad en algunas de las fortalezas (Giménez, 2010; Park & Peterson, 2006b; Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015).

Un estudio cualitativo con adolescentes indica que, según la precepción de los propios jóvenes, las fortalezas se adquieren más en las experiencias de la vida, como en la actividades extracurriculares, que a través de la educación formal (Steen, Kachorek, & Peterson, 2003). Es por ello que con respecto a los orígenes de las fortalezas, se plantea que éstas pueden ser enseñadas y adquiridas con la práctica y la vivencia de experiencias. Por lo tanto, la influencia de la familia, la escuela y la sociedad en general, en la construcción y manifestación de virtudes y fortalezas, parece determinante (Park, 2004).

Es cierto que se tiene un menor conocimiento de los orígenes de las fortalezas que de sus consecuencias, pero existen algunos resultados interesantes que sugieren que la vivencia de eventos difíciles puede aumentar los rasgos positivos de las personas (Park, Peterson, & Sun, 2013). Se han destacado algunos factores que podrían influir en su constitución, aunque aún queda mucho camino por recorrer en este sentido.

Por un lado, factores biológicos, en donde investigaciones sobre el temperamento muestran que éste podría explicar diferencias individuales en el desarrollo de fortalezas (Park, 2004). Por el otro, los padres como contexto fundamental de socialización y configuración de identidad, relaciones y vínculo con el mundo exterior; la escuela y las instituciones sociales que rodean al niño y adolescente, constituyendo su microsistema; y especialmente, las relaciones con los demás. En el estudio cualitativo de Steen, et al. (2003), un resultado de



particular importancia es que, los pares tienen una gran relevancia como modelos positivos de influencia y valoración a la hora de desarrollar fortalezas, contrariamente al rol que en general tienen con respecto a los estilos de vida y las conductas en la adolescencia. Asimismo, las fortalezas que los adolescentes valoran como importantes son: el liderazgo, la inteligencia social, el amor por el aprendizaje, la espiritualidad y la capacidad de amar (Steen et al., 2003), mostrando la importancia entre los mismos adolescentes del desarrollo de estas características positivas.

En cuanto a correlaciones con otras dimensiones, se ha encontrado que existe una fuerte asociación a través de todo el ciclo vital y en todas culturas estudiadas, entre la satisfacción vital y diversas fortalezas humanas (ver Niemiec, 2013 para una revisión). Específicamente en adolescentes las fortalezas de vitalidad, optimismo, gratitud y capacidad de amar son las que más se han relacionado a esta variable (Gillham et al., 2011; Park & Peterson, 2006b, 2009b; Rashid et al., 2013; Weber, Ruch, Littman-Ovadia, Lavy, & Gai, 2013; Weber & Ruch, 2012). Las fortalezas de optimismo, inteligencia social, autorregulación y equidad fueron los mayores predictores de la satisfacción escolar en jóvenes (Lounsbury, Fisher, Levy, & Welsh, 2009).

En relación al rendimiento académico, la perseverancia parece ser la fortaleza más relacionada, siendo este resultado consistente en diferentes estudios en áreas relacionadas con los logros académicos en la escuela y el trabajo (Niemiec, 2013). Tanto en adolescentes de escuelas secundarias como en estudiantes universitarios, la perseverancia, capacidad de amar, gratitud y el optimismo han resultado predictores del rendimiento escolar (Park & Peterson, 2009a). Controlando el puntaje del cociente intelectual, son las fortalezas de perseverancia, equidad, gratitud, integridad, optimismo y perspectiva las principales predictoras de las calificaciones en la escuela (Park & Peterson, 2008). En otro trabajo, las fortalezas que predicen el rendimiento académico son perseverancia, amor al aprendizaje, humor, equidad y generosidad (Lounsbury et al., 2009).

Diversos estudios han encontrado en la fortaleza de gratitud algunos beneficios para la salud (Niemiec, 2013). La práctica del “agradecimiento” (*counting blessings*), como ejercicio propio de la fortaleza de gratitud, se asoció a mayores niveles de optimismo, satisfacción vital, menor afecto negativo y menores síntomas físicos en adolescentes tempranos (Froh, Sefick, & Emmons, 2008).



Asimismo, el optimismo también aparece como una fortaleza clave en el área de la salud. Por un lado, resultó un predictor significativo de la adherencia a la medicación en niños de entre ocho y doce años que padecían asma (Berg, Rapoff, Snyder, & Belmont, 2007). Por otro lado, junto con la vitalidad y el liderazgo, el optimismo se relacionó con menores problemas con la ansiedad y la depresión (Park & Peterson, 2008), y se asoció negativamente a indicadores de desajuste psicológico y escolar, como conductas internalizantes y externalizantes (Gilman, Dooley, & Florell, 2006; Park & Peterson, 2006b). Menores conductas externalizantes como la agresión también se relacionaron con las fortalezas de perseverancia, integridad, prudencia y amor (Park & Peterson, 2008).

En un estudio realizado con el Método de Muestreo de la Experiencia (ESM) con alrededor de 1200 adolescentes, se encontró que aquellos que mostraron mayor curiosidad a lo largo de los días en los que fueron evaluados, también eran más optimistas, tenían mayor confianza en sí mismos, mayor determinación y autoeficacia, y percibían control sobre sus acciones y decisiones, al compararlos con adolescentes que pasaban más tiempo aburridos en sus actividades diarias (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003).

En relación a variables de personalidad siguiendo el modelo del *Big Five* (McCrae & Costa, 1999), el optimismo, la vitalidad y la autorregulación correlacionaron de manera negativa con neuroticismo; el humor, el liderazgo, la apertura mental, la creatividad, el amor por el aprendizaje y la curiosidad correlacionaron con extraversión; la perseverancia, prudencia, integridad, gratitud y equidad se asociaron a escrupulosidad y, la solidaridad, amor, inteligencia social, trabajo en equipo y perspectiva correlacionaron con acuerdo (Park y Peterson, 2006). Estos resultados muestran que la estructura de la clasificación de fortalezas es compatible con el modelo del *Big Five* ya que se trata de características que se manifiestan en los pensamientos y en la conducta. Sin embargo, y de allí su utilidad, no hay un solapamiento entre las dimensiones de cada uno ya que, por ejemplo, para neuroticismo sólo hay relaciones negativas con diferentes fortalezas.

En un trabajo con niños de 10 a 12 años en Argentina (Grinhauz & Castro Solano, 2014), se encontraron correlaciones de diversas fortalezas con las diferentes dimensiones de la personalidad. El factor apertura a la experiencia obtuvo asociaciones con apreciación de la belleza, curiosidad y curiosidad, escrupulosidad, con fortalezas como perseverancia,

autorregulación, curiosidad, prudencia y amor por el aprendizaje. El factor extraversión registró asociaciones bajas con las fortalezas apreciación de la belleza, inteligencia social, generosidad y optimismo.

Ahora bien, no son muchos los estudios realizados con adolescentes de habla hispana. Sin embargo, los resultados son prometedores en cuanto a relaciones con factores protectores y promotores de la salud en esta etapa vital. En una extensa muestra de españoles, Giménez (2010) encontró, por un lado, relaciones positivas significativas entre las diferentes fortalezas y satisfacción con la vida, autoestima y afecto positivo, y por el otro, relaciones negativas con variables psicopatológicas como la depresión o el estrés. Las fortalezas que se repiten sistemáticamente asociadas a bienestar (gratitud, capacidad de amar, vitalidad y optimismo), son las mismas que se asocian de forma negativa con problemas psicopatológicos. Asimismo se encontró un papel mediacional de las fortalezas entre el clima familiar percibido y la satisfacción global con la vida.

En un estudio longitudinal con adolescentes españoles, Ferragut et al. (2014b) mostró que las virtudes, medidas a través de la factorización de las 24 fortalezas humanas, se mantienen estables durante la adolescencia temprana (entre los 12 y los 14 años), con un pequeño aumento en las virtudes de humanidad y justicia. Estos resultados abonan la hipótesis de los autores de la clasificación (Peterson & Seligman, 2004), en cuanto a la estabilidad de estas características positivas.

En otro trabajo con la misma muestra de adolescentes se encontró una relación negativa entre las fortalezas y las creencias y actitudes sexistas, tanto en varones como entre mujeres (Ferragut et al., 2013). Estos trabajos con adolescentes de habla hispana muestran el papel de las fortalezas y virtudes humanas como factores personales de gran relevancia para la salud y el desarrollo positivo de en esta etapa vital.

Uno de los puntos sumamente relevantes que distingue otros intentos de estudio de las características positivas humanas, es la cuestión de la evaluación (Peterson & Seligman, 2004). A continuación, se describen aquellos instrumentos desarrollados para la medición de las fortalezas humanas, específicamente aquellos orientados a su evaluación en población adolescente.

## 5. La evaluación de las fortalezas humanas en adolescentes

Paralelamente al desarrollo de la clasificación de las fortalezas humanas, Peterson y Seligman (2004) y otros autores de su equipo de investigación, diseñaron distintos instrumentos de medida para poder evaluar las fortalezas en diferentes poblaciones bajo la premisa de que una fortaleza humana debía, para entrar en la clasificación, ser plausible de medición. Asimismo, la evaluación de estas características positivas permite poner a prueba las hipótesis planteadas y reformular la clasificación (concebida como dinámica y flexible) en función a los datos obtenidos en estudios empíricos.

En primer lugar, los autores de la clasificación crearon el *Values in Action Inventory of Strengths (VIA)* para evaluar las 24 fortalezas humanas en adultos. Se realizó un primer estudio piloto y luego una amplia recolección de datos a través de la versión online del cuestionario, disponible en internet (<http://www.authentic happiness.org>) a través de la cual han conseguido obtener información de una diversa muestra de más de 175 naciones en diferentes idiomas. El VIA constituye una herramienta válida y consistente para la evaluación de las fortalezas en adultos aunque aún no hay una clara estructura factorial que refleje la agrupación hipotetizada (Niemiec, 2013).

Como medidas complementarias, Peterson y Seligman (2004) desarrollaron el *Values in Action Rising to the Occasion Inventory (VIA-RTO)*, que consta de un cuestionario donde se le solicita al participante que piense en una situación de su vida en la que haya experimentado una fortaleza opuesta. Por ejemplo: “Piensa en una situación actual en que hayas experimentado una gran sensación de miedo”). A continuación, se le pide que cuantifique con qué frecuencia surgen en su vida situaciones similares y que explique, en una pregunta abierta, cómo actúa ante esa situación. Por último, debe indicar en qué medida cada fortaleza está presente en su vida. La información se complementa con un cuestionario en el que alguien que conoce bien al participante aporta esta misma información. Asimismo, el *Values in Action Structured Interview (VA)* implica un cuestionario que se aplica mediante una entrevista siguiendo la misma estructura y formato del VIA-RTO (Peterson & Seligman, 2004).

Específicamente, para la evaluación de las fortalezas en adolescentes se creó el *VIA-Youth* (Park & Peterson, 2003, 2006b). Los ítems de esta escala se desarrollaron basándose en la escala de adultos, adaptándolos a un lenguaje apropiado para el grupo etario al que está dirigido y a través de datos aportados por grupos focales con adolescentes en 20 escuelas de los Estados Unidos (Steen et al., 2003).

Las propiedades psicométricas de este instrumento, tanto en su versión original como en la adaptación para su uso con adolescentes de este contexto (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015) serán desarrolladas en profundidad en el Capítulo VIII, ya que se trata de la escala utilizada en la presente tesis para evaluar las fortalezas humanas en los adolescentes que participaron de este estudio.

Los mismos autores consideran ciertas críticas de estas medidas de autoinforme para evaluar las fortalezas humanas (Peterson & Seligman, 2004). Por un lado, las limitaciones que pueden tener los autoinformes para recoger información de este tipo, es decir, de características positivas de las personas, y por el otro, la estrecha relación de los resultados con efectos de deseabilidad social. Para la primera cuestión, se argumenta que así como las medidas de autoinforme son válidas para evaluar síntomas psicopatológicos, también lo pueden ser para evaluar las fortalezas humanas. Los autores se apoyan en la investigación previa que ha utilizado este tipo de evaluación para la medición de valores y fortalezas por separado. Sin embargo, se puntualiza que para algunas fortalezas podría ser necesario completar la evaluación con otras técnicas, por ejemplo: procedimientos de nominación para evaluar humildad o técnicas de elección de alternativas (e.g. historias con dilemas morales para evaluar justicia). Con respecto al segundo cuestionamiento, se postula que las personas poseen fortalezas humanas, las reflejan en sus comportamientos y pueden hablar de ellas, pero no están contaminadas por una respuesta de deseabilidad social, ya que son en sí mismas socialmente deseables (Peterson & Seligman, 2004).

Se han realizado adaptaciones, tanto de la versión para adultos (VIA-IS) como de la versión para adolescentes, en diferentes países como: España (Giménez, 2010), Argentina (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015), Japón (Otake et al., 2003 citado en Shimai, Otake, Park, Peterson, & Seligman, 2006), Reino Unido (Linley et al., 2007), Croacia (Brdar &

Kashdan, 2010), Alemania (Ruch, Weber, Park, & Peterson, 2014), Australia (Toner, Haslam, Robinson, & Williams, 2012), Sudáfrica (Khumalo, Wissing, & Temane, 2008; Van Eeden, Wissing, Dreyer, Park, & Peterson, 2008) e Israel (Littman-Ovadia & Lavy, 2012) indicando que se trata de un constructo relevante a nivel mundial, pero que aún queda mucho por avanzar en la operacionalización de las fortalezas, debido a que la estructura factorial no es clara y no se ha podido replicar en los diferentes estudios (Niemiec, 2013).

Hasta el momento, ninguno de los estudios que examinan el funcionamiento del VIA-IS y del VIA-Youth logró replicar la estructura de seis factores propuesta desde la teoría. En cambio, se encontraron evidencias de estructuras con tres y cuatro factores para la versión de adultos y de cuatro o cinco factores para la versión de adolescentes (Toner et al., 2012). A su vez, se encontraron diferencias en la composición de los factores encontrados.

Por otro lado, se desconoce si puede sostenerse una única estructura para adultos y para adolescentes (Toner et al., 2012) y para población adolescente, se sugiere que la estructura del VIA-Youth es más homogénea o unidimensional que multidimensional (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015; Van Eeden et al., 2008).

En este punto, Park, et al. (2013) puntualizan que la mayoría de las medidas desarrolladas desde el enfoque de la Psicología Positiva se construyeron con fines de investigación y son más válidas cuando se usan para extraer conclusiones acerca de grupos de personas. También se pueden utilizar para describir las características psicológicas de un individuo y si se mantienen o cambian con el tiempo, pero su uso en el tratamiento debe ser cauteloso. Ninguna de ellas es una prueba diagnóstica sólida y en consecuencia, no deben ser tratadas como si lo fueran (Park et al., 2013). Asimismo, Rashid, et al. (2013) proponen una integración de instrumentos cuali y cuantitativos, para poder evaluar, tanto las problemáticas, como las fortalezas de los adolescentes, y con ello generar intervenciones eficaces.

En nuestro contexto sociocultural, Grinhauz y Castro Solano (2014) desarrollaron un instrumento para la evaluación de las fortalezas en niños: el Inventario de Virtudes y Fortalezas (IVyF). El mismo consta de 24 ítems bipolares (uno para cada fortaleza) con cinco opciones de respuesta que miden el grado en el que la persona se parece a la autodescripción enfrentada. Aun cuando el trabajo muestra que esta escala es una medida fiable, los autores de

la escala original son escépticos frente a la viabilidad en la utilización de medidas demasiado breves, debido a que se trata de constructos complejos que necesitan una evaluación exhaustiva (Park & Peterson, 2006b).

Actualmente existen diversos estudios sobre las fortalezas humanas en diferentes etapas vitales y en distintos ámbitos de la vida como el trabajo (e.g. Gander, Proyer, Ruch, & Wyss, 2012; Harzer & Ruch, 2013), la escuela (e.g. Seligman et al., 2009), los intereses vocacionales de los adolescentes (Proyer, Sidler, Weber, & Ruch, 2012) y trabajos específicos como el de las fuerzas armadas (Cosentino & Castro Solano, 2012), entre otros. Sin embargo, en el deporte no se han encontrado estudios empíricos desde este enfoque hasta el momento, aunque desde estas teorías se considera que es uno de los ámbitos donde más se anima al desarrollo de las fortalezas humanas (Peterson & Seligman, 2004).

## **6. Las fortalezas humanas en el deporte**

El deporte posee múltiples consecuencias positivas que derivan de su participación, en las áreas de lo físico, psicológico y social. En el Capítulo I se desarrollaron muchos de los beneficios que se han asociado al deporte en niños y adolescentes. Malina y Cumming (2003, citados en Hedstrom & Gould, 2004) especifican efectos positivos en el crecimiento y maduración, en la adquisición de hábitos saludables de actividad física regular, en el autoconcepto, habilidades sociales y, en último lugar, se especifica que el deporte puede influir el desarrollo moral. Sin embargo, son diversos los autores que postulan que durante mucho tiempo y hasta en la actualidad se asume que el deporte constituye un ámbito que propicia el desarrollo de valores y virtudes, pero son escasos los estudios empíricos que han abordado esta temática, por lo que implica un campo de reciente interés para la Psicología del deporte y la actividad física (M. I. Jones et al., 2011; M. Lee et al., 2008; Torregrosa & Lee, 2000; Whitehead et al., 2013).

En primer lugar, se asume que el deporte puede generar un contexto en donde los niños y adolescentes pueden aprender habilidades para la vida y distintos atributos positivos que facilitan el desarrollo, dentro y fuera de las pistas, canchas o campo deportivo específico. La

adquisición de estas competencias, valores, habilidades y recursos es la esencia de lo que los autores han llamado “desarrollo positivo adolescente” (*positive youth development*, PYD). Este concepto está anclado en una concepción basada en las fortalezas de los adolescentes que se define como la implicación en conductas prosociales y la evitación de conductas de riesgo para la salud (M. I. Jones et al., 2011). Según Lerner, et al. (2005 citado en M. I. Jones et al., 2011) hay cinco características que contribuirían al PYD: el sentimiento de competencia, la confianza, la conexión con otros, el carácter y la compasión. La primera, representa la percepción positiva acerca de las acciones que uno realiza en un área específica. La confianza es el sentimiento global positivo sobre el valor de uno mismo, en oposición a las percepciones de dominio específico. La conexión refiere a las relaciones positivas con las personas e instituciones, el carácter refleja el respeto individual por las reglas sociales y culturales, y finalmente, la compasión implica la empatía y simpatía con los demás (M. I. Jones et al., 2011).

Este modelo de “las Cinco C” fue aplicado al ámbito del deporte (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005; M. I. Jones et al., 2011) mostrando que los deportistas presentan valores altos en todas estas características positivas. Sin embargo, no se ha estudiado hasta el momento qué variables mediadoras y moderadoras intervienen en esta relación.

En segundo lugar, los resultados de diversos estudios (ver Hedstrom & Gould, 2004 para una revisión) muestran que los adolescentes que participan en actividades extracurriculares como el deporte reportan mayores niveles de exploración de la identidad (conocerse más a uno mismo y las cosas en las que se es competente) y habilidades sociales, en comparación con las clases escolares o el tiempo pasado con amigos sin supervisión adulta. Por lo tanto, el deporte constituiría un contexto para el desarrollo de la identidad y el aprendizaje de habilidades emocionales. Sin embargo, también se ha encontrado una asociación con experiencias negativas como la presión de los pares y conductas inapropiadas de los padres (de control y manipulación), lo que indica que es necesario continuar estudiando los factores que influyen en el desarrollo de características positivas a través del deporte (Hedstrom & Gould, 2004).

El trabajo de Shields y Bredemeier (1995) acerca del desarrollo del carácter en el deporte y la actividad física constituyó un importante aporte para el estudio del desarrollo moral en este



contexto. Los autores plantean que comprende tres conceptos relacionados: el juego limpio, la buena conducta deportiva y el carácter.

Este último, que es el que más interesa para los fines de esta tesis doctoral, refiere a una serie de características que en general conllevan un matiz moral positivo, es decir, todos desean que los participantes desarrollen un “buen carácter” y éste puede adquirirse durante la práctica del deporte (Weinberg & Gould, 2010). Se considera que el carácter es un concepto global que integra el juego limpio y la buena conducta y otras dos cualidades importantes: la compasión y la integridad. La primera se relaciona con la empatía, es decir, la capacidad de comprender y apreciar los sentimientos de los demás y la integridad es la capacidad de mantener la moralidad, la equidad y la creencia de que se pueden y quieren concretar estas acciones positivas. Cabe resaltar que estas dos cualidades forman parte de la clasificación de las fortalezas y virtudes de Peterson y Seligman (2004), por lo que será interesante estudiarlas en los deportistas participantes de la presente tesis.

Algunas conclusiones sobre los trabajos acerca del desarrollo moral desde esta perspectiva indican que en los deportistas se desarrolla una profesionalización de las actitudes, en donde la victoria se puede convertir en el valor dominante cuanto más tiempo se permanece participando en un deporte y cuanto mayor es el nivel de competitividad alcanzado (Shields & Bredemeier, 2001 citado en Weinberg & Gould, 2010). Asimismo, se desarrolla un razonamiento propio del juego, es decir, muchos adolescentes utilizan un razonamiento moral en el deporte que difiere del patrón que emplean en otros contextos. En algunos deportes como los de contacto, los deportistas tienen niveles de razonamiento moral inferiores a los de adolescentes no deportistas y se encontró que los deportistas con menos niveles de razonamiento moral tienen más probabilidades de ser sancionados y utilizar la agresividad. Por otro lado, las mujeres presentan niveles de razonamiento moral más elevados que los varones. Por último, se han encontrado relaciones con las orientaciones de meta que indican que la orientación al ego se asocia a niveles más bajos de desarrollo moral y acciones éticas, mientras que la orientación a la tarea se asocia a los niveles más altos de las dos variables.

Diversas investigaciones en el ámbito de la educación física han reflejado que la mera asistencia a las clases no implica un incremento del desarrollo moral ni de los valores. Sin embargo, si el programa está diseñado y dirigido para tal fin, existe evidencia de su eficacia y



son las actividades de cooperación-oposición, las que obtienen mejores resultados (Hernández-Mendo & Planchuelo, 2014).

Un marco conceptual sobre valores que ha sido aplicado al ámbito del deporte ha sido el modelo de valores universales de Schwartz (1992, 1994). Este modelo se basa en el planteo de ciertas necesidades humanas universales, que se manifiestan en 10 valores o agrupaciones de los mismos: conformidad, tradición, seguridad, benevolencia, universalismo, autodirección, estimulación, hedonismo, logro y poder. Estos valores son definidos de acuerdo a las motivaciones que subyacen a cada uno de ellos (e.g. el poder es motivado por el estatus social y el prestigio, el control sobre las personas y recursos; y la benevolencia es motivada por la preservación y mejora del bienestar con los que las personas están en contacto frecuente). El autor establece determinadas relaciones de afinidad u oposición entre estos valores, atendiendo a dos dimensiones opuestas, clasificándolos en cuatro categorías: apertura al cambio (e.g. estimulación) vs. conservación (e.g. seguridad) y autobeneficio (e.g. poder) vs. autotranscendencia (e.g. universalismo).

Se han realizado diversos estudios que dan soporte empírico a este modelo, aunque en muchos de ellos el instrumento de medida arroja índices de consistencia interna muy bajos para algunos de los valores (ver Balaguer, Castillo, García Merita, Guallar, & Pons, 2006). En población hispanohablante se ha aplicado el modelo en adolescentes españoles de población general (Balaguer et al., 2006) y también en deportistas adolescentes (Balaguer, Castillo, Quested, & Duda, 2013). En este último trabajo, se ha resaltado la importancia del sistema de valores en el contexto del deporte adolescente, debido a su influencia en la motivación para la práctica (Balaguer et al., 2013).

En otros trabajos empíricos se ha utilizado el modelo de Schwartz para estudiar los valores en diferentes niveles de competición deportiva. El trabajo de Aplin y Saunders (2009 citado en Whitehead & Gonçalves, 2013) realizado con nadadores de Australia (país reconocido por sus logros en este deporte) y Singapur muestra que a medida que el nivel competitivo crece, los valores de estimulación y conformidad aumentan. Este resultado ya se había encontrado en nadadores de Singapur (Aplin & Saunders, 1999), mostrando que los deportistas de nivel élite se distinguían de los otros por la importancia atribuida a la estimulación, es decir, a la presencia de desafíos a superar, como motivación a participar en el deporte. Asimismo, se

mostró que a medida que aumentaba el nivel de competición, los valores de los deportistas se iban diferenciando cada vez más del sistema de valores encontrado en población general. Considerando la nacionalidad, Aplin y Saunders (2009 citado en Whitehead & Gonçalves, 2013) encontraron que los valores diferían en australianos y singapurenses. Los primeros daban una mayor prioridad a los valores de logro, hedonismo, estimulación y autodirección, mientras que los de Singapur consideraban más importante el universalismo, la benevolencia y la tradición. Los autores sostienen que el desarrollo y los cambios producidos en el sistema de valores personales interactúa con el de los otros significativos, el del grupo y la cultura nacional.

Por otro lado, basados en el modelo de Schwartz (1992) y a través de la realización de entrevistas a deportistas adolescentes en donde les plantean dilemas morales, M. Lee, Whitehead y Balchin (2013) desarrollaron un cuestionario (el *Youth Sport Values Questionnaire*) para medir los valores en el deporte. A través de esta estrategia cuali-cuantitativa, se identificaron 18 valores en adolescentes de entre 12 y 18 años de diferentes ciudades de Inglaterra: disfrute, logro personal, deportividad, mantenimiento del contrato, justicia, ayuda/compasión, aceptación, mejora/ perfeccionamiento, obediencia, cohesión de equipo, compromiso, emoción/excitación, forma física y salud, autorrealización, imagen, compañerismo, conformidad, ganar.

Los valores que se mostraron como más prioritarios en estos adolescentes fueron: el disfrute y el logro personal, mientras que el ganar, fue el menos importante. Asimismo, se examinaron las clasificaciones de valores y sus puntajes a través de diversos grupos, considerando el género, tipo de deporte (individual o de equipo), edad y nivel competitivo. En general, los rankings de valores se mantuvieron a lo largo de los grupos aunque se encontraron diferencias de género significativas, a favor de los varones. Se realizó un análisis de tendencia que indicó que había una tendencia lineal decreciente en cuanto a la edad, salvo para el valor de ganar, que presentó una tendencia creciente. Asimismo, se encontró una tendencia creciente de los valores en cuanto al nivel competitivo (M. Lee et al., 2013).

Con esta medida se han realizado estudios en diversos países como Reino Unido, Portugal, España, Canadá y Alemania, en donde encuentran similitudes en el sistema de valores de los

adolescentes. En todos los países, los valores más importantes fueron el disfrute y el logro personal, y el ganar se mantuvo como el menos importante (Whitehead & Gonçalves, 2013).

Al realizar la revisión de la literatura para la creación de la clasificación de las seis virtudes y 24 fortalezas, Peterson y Seligman (2004) resaltan los aportes de Schwartz (1994) en el estudio de los valores, marcando cierta relación con su concepción de las virtudes. Postulan que, al definir los valores como “creencias de lo deseable que influyen la conducta y la evaluación de lo que sucede, las virtudes encarnan los valores cuando la conducta que estos últimos organizan y dirigen, se vuelve habitual” (Peterson & Seligman, 2004, p. 74).

Los valores se consideran principios generales por los que se seleccionan, evalúan comportamientos en distintas situaciones y que pueden ordenarse en importancia. Los primeros teóricos en el estudio de los valores los conceptualizaron como criterios que las personas utilizan para seleccionar y justificar acciones, así como para evaluar a las personas (incluyéndose uno mismo) y situaciones. Por lo tanto, se resalta la definición de los valores como criterios, en lugar de cualidades (Torregrosa & Lee, 2000). Las fortalezas, sin embargo, constituyen características positivas que se manifiestan a través de los pensamientos y conductas de las personas.

Por otro lado, Peterson y Seligman (2004) estudian la correspondencia teórica de los 10 valores con las fortalezas (como nivel “natural” de abstracción), encontrando un buen ajuste en general, salvo para el valor del hedonismo, que explican que no forma parte de las fortalezas que ellos consideran como ubicuas. Por último, plantean que el instrumento que desarrolló Schwartz (1992) no es exactamente igual al VIA, ya que se trata de la medición de lo que la persona valora y no sus acciones o pensamientos. Sin embargo, como la definición de las fortalezas incluye el hecho del reconocimiento de estas fortalezas en los demás, se puede esperar convergencia entre uno y otro modelo y plantean su intención de estudiar su correspondencia en lo empírico (Peterson & Seligman, 2004).

Una cuestión relevante que los autores de la clasificación de fortalezas no mencionan, es que en el modelo de valores de Schwartz (1994) se plantea que se pueden dar conflictos entre los valores, como entre la benevolencia/universalismo y el poder/logro. Incluso, se ha encontrado que estos valores en el contexto del deporte constituyen predictores de orientaciones

motivacionales diferentes (Balaguer et al., 2013). A saber: el par de valores benevolencia/universalismo constituye un predictor positivo de la orientación a la tarea (que se asocia a los grados de motivación más autodeterminada) y el par poder/logro, un predictor negativo. Para la orientación al ego, la relación es inversa (Balaguer et al., 2013). En la clasificación de las fortalezas, en cambio, todas estas características constituyen atributos positivos, valorados moralmente por su contribución al desarrollo y satisfacción de las personas, lo que implica que no podrá haber conflictos entre ellas, aunque aún resta por investigar mucho en este campo.

Por otro lado, Giménez (2010) postula que aunque se ha destacado la importancia de los valores en el proceso de construcción de identidad de los adolescentes, existen maneras muy diferentes de abordar la evaluación de este constructo, englobándose bajo ese término aspectos muy diferentes (e.g. dimensiones vitales más importantes para el adolescente, principios que rigen la conducta, o acciones concretas de la vida diaria a las que se les da valor).

Torregrosa y Lee (2000) plantean que al igual que en otros campos de aplicación, los valores no han sido una variable que haya recibido la atención científica que desde la Psicología del Deporte han recibido las actitudes, la motivación o las estrategias de afrontamiento, por ejemplo. El término valor o valores ha aparecido a menudo como elemento explicativo en los artículos, aunque sin especificar qué se entiende por valores más allá del significado de la vida cotidiana.

Cabe señalar que no se han encontrado hasta el momento estudios sobre las fortalezas humanas, desde la perspectiva de la clasificación de Peterson y Seligman (2004) en deportistas adolescentes, y menos aún en deportistas adolescentes que practican deporte de alto rendimiento. Sin embargo, los estudios previos revisados constituyen antecedentes importantes para el estudio de las características positivas que se pueden desarrollar a través del deporte.

Las fortalezas humanas son características positivas que implican recursos personales que facilitan el camino hacia el desarrollo de consecuencias positivas para la vida de las personas (Rashid et al., 2013). La exhaustiva clasificación realizada por Peterson y Seligman (2004), a partir de la revisión de escritos de diferentes culturas y tradiciones, y los diversos criterios

establecidos para seleccionar las fortalezas, brindan un buen marco para el estudio de estas características positivas en adolescentes.

Por último, es necesario resaltar una vez más que la mera participación en el deporte no garantiza automáticamente el aprendizaje y desarrollo de las características positivas en los niños y adolescentes. La evidencia indica que el liderazgo de los adultos es el factor clave para maximizar los efectos positivos (Hedstrom & Gould, 2004). Es decir, el carácter, los valores y fortalezas deben ser específicamente enseñados y no librados a su aprendizaje no deliberado. Asimismo, la investigación ha mostrado que sólo cuando el juego limpio, el espíritu deportivo y otros valores positivos son consistentemente enseñados en niños a través del deporte y la educación física, el “buen carácter” puede ser desarrollado (Bredemeier, Weiss, Shields, & Shewchuk, 1986; Gibbins, Ebbeck, & Weiss, 1995 citados en Hedstrom & Gould, 2004).

Todos los deportes proveen de oportunidades para alcanzar la excelencia, tanto en el área física como en el desarrollo personal y emocional. Virtualmente todos los contextos deportivos pueden convertirse en “comunidades de apoyo” en miniatura donde el crecimiento es estimulado desde el incentivo, los desafíos y el apoyo social (Shields & Bredemeier, 1995).

Debido a la importancia que tienen los adultos como factores de influencia en el desarrollo de los adolescentes, en la presente tesis se estudiará la influencia de los padres en las experiencias óptimas de los deportistas adolescentes de alto rendimiento. El próximo capítulo trata sobre el contexto familiar y sus influencias en la vida de los adolescentes.



## Capítulo V

### El contexto familiar

#### 1. El contexto familiar y su importancia en la vida de las personas

La familia posee un estatus universal ya que está presente en toda organización social. Para el ser humano, la familia conforma un contexto privilegiado debido a que en todas las culturas, y desde los inicios de la historia de la humanidad, el hombre ha vivido en alguna forma de grupo familiar (Leibovich & Schmidt, 2010).

Es sabido que la especie humana nace biológicamente inmadura y su desarrollo, hasta alcanzar la madurez, se prolonga mucho más tiempo que en otras especies. Esta característica implica que el recién nacido necesita de un otro que provea el alimento y los cuidados que garantizan su supervivencia. Por lo tanto, el carácter universal que adquiere la familia está dado por este estado de inmadurez físico y emocional con el que las personas llegan al mundo (Dabas, 2005 citado en Leibovich & Schmidt, 2010).

Sin embargo, la duración y la forma que adquiere la protección del recién nacido varía según la época y el contexto socio-cultural, por lo que la familia es universal, pero al mismo tiempo posee una estructura particular, dependiendo su estructura, estrategias y funciones, del momento histórico en el que se desenvuelva (Leibovich & Schmidt, 2010).

Para la Organización Mundial de la Salud (2003) la familia es la principal fuente transmisora de conocimientos, valores, actitudes y hábitos. Diversos autores (ver Leibovich & Schmidt, 2010 para una revisión) acuerdan que la familia fomenta el desarrollo de los individuos, provee afecto y apoyo, aporta una estimulación necesaria y favorece el vínculo con otros contextos que rodean a la persona, entre otras funciones que posibilitan el desarrollo individual adecuado.

En este sentido, la familia tiene una función socializadora debido a que, a través de ella, el individuo interioriza las pautas de su entorno sociocultural, integrándose y adaptándose a él. Es a partir de este proceso de socialización que los individuos se convierten en miembros de la

sociedad y son capaces de desempeñar las funciones y normas esperadas por las personas que los rodean (Gimeno Collado, 1999).

Además de tener esta función socializadora, la familia tiene el rol fundamental de garantizar el desarrollo personal de los hijos, mediante el proceso de individuación (Gimeno Collado, 1999). Este proceso refleja la propia capacidad para ser autónomo y actuar de forma auto-dirigida sin ser controlado o limitado por los otros significativos, o sentir que se falta a las responsabilidades hacia ellos. Es decir, implica la posibilidad de desarrollar la propia identidad y el sí mismo, diferenciándose de los demás. Por lo tanto, uno de los elementos clave del rol de los padres es socializar a los hijos para que puedan cumplir con las demandas necesarias de los demás, al mismo tiempo que mantengan un sentido de integridad personal (Baumrind, 1991).

Hasta no hace mucho tiempo, en nuestra disciplina, se pensaba que la familia tenía un rol protagónico sólo en la infancia. Pero los estudios psicológicos marcan que el contexto familiar sigue siendo el contexto más importante a través de todas las etapas vitales, debido a que las influencias familiares son las primeras y las más persistentes, y además, las relaciones familiares se caracterizan por una especial intensidad afectiva y capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de ella (Muñoz Silva, 2005).

Es cierto que, durante la adolescencia, se convierten en elementos de socialización otros contextos diferentes al familiar: el grupo de iguales, el entorno escolar, los medios masivos de comunicación, que comienzan a ser un referente imprescindible, y en ocasiones, en conflicto con el entorno familiar. Sin embargo, los autores (e.g. Arnett, 2008; Musitu et al., 2004) han marcado que los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada y prosocial a sus hijos. Esto se da, por un lado, por razones biológicas (el sistema padre-hijo nace con un sesgo determinado biológicamente favoreciendo la influencia parental) y por el otro, culturales, ya que la sociedad le otorga a los padres la principal autoridad en el cuidado de los hijos y son las personas con mayores posibilidades de establecer relaciones significativas con ellos (Musitu et al., 2004).

En la adolescencia se amplía la red de vínculos a partir de la participación en nuevos contextos, pero la relación con los padres no sólo no desaparece sino que es percibida por los adolescentes



como una de las principales fuentes de apoyo emocional e instrumental (Arnett, 2008; Facio & Resett, 2007; V. Schmidt, 2008b).

## **2. Perspectiva psicosocial del contexto familiar actual**

El contexto familiar de los adolescentes de hoy es completamente diferente al que tenían sus propios padres y abuelos. Para Musitu et al. (2004) algunos de los factores que han contribuido a que se produzcan estos cambios son: la transformación de los procesos de formación y disolución de las familias, la diversidad de formas familiares y su aceptación mayoritaria, la prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar de origen y la incorporación de la mujer al mercado laboral. Hace algunos años atrás se describía a la “familia tipo o estándar” como aquella compuesta por una pareja heterosexual de padres casados por primera vez. El rol principal del hombre consistía en ser proveedor y guiar las tareas instrumentales, mientras que el rol principal de la mujer era el de guía emocional (Parsons, 1965 citado en V. Schmidt, 2002b).

Para las sociedades occidentales y capitalistas, como son la mayoría de las sociedades de los países iberoamericanos, la noción de familia estuvo ligada a la sexualidad y a la procreación, lo que implica una pareja de sujetos adultos heterosexuales con hijos descendientes de esa pareja que conviven cotidianamente (Leibovich & Schmidt, 2010).

En las siguientes décadas, los movimientos feministas y de derechos humanos han defendido la importancia de la igualdad de género y la búsqueda de intimidad emocional. Por lo tanto, éstas comenzaron a ser expectativas y pautas que los jóvenes depositaban en la familia y fueron algunas de las razones fundamentales del inicio de una variedad de formas familiares (Scanzoni, 2004 citado en Leibovich & Schmidt, 2010). El retraso de la edad de casamiento y su disminución, el surgimiento de familias uniparentales, con padres divorciados, familias ensambladas o con pareja homosexual, la disminución en la cantidad de hijos por familia y el retraso de en la edad del primer hijo fueron algunas de las variantes que comenzaron a observarse, generando la necesidad de nuevos modelos para comprender estos cambios en la “familia tipo”.

Para Giberti (2007), el desempleo y la recesión que afectó a la Argentina desde la década del '70 y que continúa en aumento, introdujeron una variable significativa en las organizaciones familiares latinoamericanas. Asimismo, los roles tradicionales de la mujer se modificaron en lo que respecta al trabajo extra-doméstico y aumentaron los hogares con jefatura a cargo de ella, pero se mantuvo la ideología machista característica de la región, lo que implica una polarización modernidad-tradicionalismo, que mantiene su eficacia (Giberti, 2007).

En los últimos tiempos, en Argentina, así como en la mayoría de los países iberoamericanos, las uniones de hecho y los divorcios se incrementaron, en detrimento de las uniones legales y de la soltería. A su vez, la salida de las mujeres al mundo del trabajo, la posibilidad para ellas de obtener su propio dinero y la independencia que viene con la incorporación de otros roles a los reproductivos, ha ejercido un importante efecto sobre las pautas de formación y sobre la dinámica de las familias (V. Schmidt, 2002b). Por lo tanto, desde una mirada actual, la familia tendría su centro no tanto en las relaciones de filiación o lazos de parentesco, sino en alianzas que tiene base en el amor y/o en la sexualidad (Burin & Meler, 1998 citado en Leibovich & Schmidt, 2010).

Según los datos estadísticos del último Censo realizado en Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2010), de un total de 12.171.675 de hogares relevados, el 81.34% está conformado por hogares multipersonales familiares, el 17.72% por hogares unipersonales y sólo el 0.94% por hogares multipersonales no familiares. De los 9.900.870 de hogares multipersonales familiares, el 61.97% está conformado por un hogar nuclear (pareja conyugal con o sin hijos o adulto sólo con hijos), el 18.07% por un hogar extendido (hogar nuclear con otros familiares) y el 1.31% por un hogar compuesto (hogar nuclear con otros no familiares). El 65.85% de los hogares relevados informan que el jefe, es decir, el principal sostén económico del hogar, es el varón.

De esta manera, aun cuando aparecen conformaciones familiares diversas, el tipo de familia más común sigue siendo el mismo: jefe de hogar varón, cónyuge mujer y no más de dos hijos.

Con respecto al Censo anterior de 2001, se observa un incremento de la jefatura femenina de siete puntos. Mientras que en el 2001 había 2.787.961 mujeres que se declaraban jefas, en la actualidad esa cifra creció a 4.157.041. Estas nuevas jefas de hogar no son sólo aquellas personas separadas

o viudas que viven solas o con sus hijos a cargo, sino también otras mujeres que viven en pareja y son las jefas del hogar.

Por otro lado, cuando el hogar nuclear queda compuesto por uno sólo de los miembros de la pareja de progenitores junto con los hijos (hogar nuclear incompleto), el sostén económico de ese tipo de hogar es en su mayoría la mujer (82.74%). En nuestra sociedad, son las mujeres quienes principalmente conviven con los hijos cuando el hogar nuclear completo se disuelve por separación de la pareja conyugal.

En síntesis, en nuestra sociedad actual, los hogares se conforman mayoritariamente por familias nucleares, que se componen de uno o dos adultos, unidos o no legalmente, que están al cuidado de menores ligados por medio del parentesco biológico o cultural. Sin embargo, las familias extensas y compuestas representan una proporción significativa del total. La presencia de la conformación de familia extensa suele ser interpretada como una respuesta, para reducir los costos al compartir una misma unidad doméstica, frente a las crisis económicas y la inestabilidad laboral.

A pesar de la creciente aparición y aceptación de los nuevos modelos familiares, algunos estudios indican que la mayoría de las personas siguen considerando que el modelo de familia nuclear es el más deseable, ya que han sido criados bajo este ideal familiar, que es social y culturalmente aceptado. Scanzoni (2004 citado en Leibovich & Schmidt, 2010) considera que el mensaje social sigue siendo conservador ya que existe un modelo de familia a “ser difundido” mientras que las otras variantes, aunque son aceptadas, no deben ser alentadas. El hecho de que las personas sigan considerando que existe un modelo de familia y fallen en conseguirlo, puede generar sentimientos de culpa, vergüenza, inseguridad o inadecuación. Las nuevas formas de organización familiar y su impacto sobre las percepciones de las personas es un hecho que impone nuevos retos y tensiones para estudiar (Leibovich & Schmidt, 2010).

### **3. Los modelos teóricos del funcionamiento familiar**

#### **3.1. La familia como objeto de estudio de la Psicología**

El estudio de la familia en Psicología, ha surgido con fuerza recién hace 40 años, particularmente de la mano de la teoría y práctica sistémica (V. Schmidt, 2002b). Uno de los enfoques que más significativamente marcó la importancia del estudio de la familia para la vida de los individuos fue el Enfoque Ecológico (Bronfenbrenner, 1987), que propone que los procesos psicológicos están relacionados e influenciados por el entorno o ambiente en el que estos tienen lugar. Este ambiente o contexto es un conjunto de estructuras seriadas en diferentes niveles, en donde cada uno de estos niveles contiene al otro, a saber: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema constituye el entorno inmediato que contiene a la persona e incluye todos los roles, actividades y fenómenos cotidianos que tienen lugar en los contextos en donde se desarrolla el individuo (familia, trabajo, escuela); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más de estos entornos en los que la persona participa (e.g. familia-escuela, familia-trabajo); al exosistema lo integran uno o más entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en el cual ocurren hechos que la afectan (vecindario, medios masivos, distribución de bienes y servicios). Por último, el macrosistema está configurado por la cultura y subcultura en la que se desenvuelven los individuos, es decir, los sistemas económico, social y político (Leibovich & Schmidt, 2010).

Desde esta perspectiva, la familia es un sistema social incluido en otros sistemas más amplios, los cuales se encuentran interrelacionados afectándose uno al otro, es decir que deben pensarse como sistemas semi-abiertos que se encuentran en constante interacción (Leibovich & Schmidt, 2010).

Por otro lado, el Enfoque Evolutivo, originado por el trabajo de Duvall y Hill en los años '40, aplicó la Teoría General de los Sistemas (Von Bertalanffy, 1956) para entender a la familia como un sistema en constante transformación, capaz de adaptarse a las exigencias del desarrollo de sus miembros y a las del entorno, asegurando, por un lado la continuidad y, por el otro, el crecimiento psicosocial de cada uno de sus miembros (Lila, Musitu, & Buelga, 2000). Según Leibovich & Schmidt (2010) esta propuesta de integración del desarrollo familiar con la Teoría

General de los Sistemas ha resultado fructífera, tanto en los modelos de familia como en la práctica clínica, y el enfoque familiar sistémico ha tenido un amplio desarrollo para abordar temas de familia.

### **3.2. Dimensiones del funcionamiento familiar**

Los modelos teóricos han intentado identificar las características principales a tener en cuenta para describir el modo de funcionamiento de una familia, que permite afrontar las tareas vitales, tanto básicas (como obtener comida), normativas (el nacimiento de un hijo o la partida de él de la casa), como otros desafíos que se plantean a lo largo de la vida.

Actualmente existe un mayor consenso acerca de las características a ser incluidas, aunque puede haber desacuerdo sobre los procesos de desarrollo involucrados y las interrelaciones entre los conceptos (Leibovich & Schmidt, 2010). En general los modelos han destacado dos dimensiones, cuyas denominaciones varían en función del modelo: cohesión y flexibilidad (Olson, Portner, & Lavee, 1985), responsabilidad y demanda (Baumrind, 1991), aceptación y control (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989), entre otros.

La primera dimensión (cohesión, responsabilidad y aceptación) refiere al aspecto afectivo o emocional de las relaciones; la segunda (flexibilidad, demanda y control), a las normas, reglas y roles de la interacción familiar. A partir de estas dimensiones, se han estudiado aquellos sistemas familiares o estilos parentales que han resultado funcionales o disfuncionales para la crianza de los niños y adolescentes. Aunque se denomine a estas características del funcionamiento familiar de forma distinta dependiendo del modelo del que provienen, cuando se observa la manera en que son operacionalizadas, se encuentran similitudes. Esto permite agruparlas dentro de categorías más generales para brindar una visión unificada de los modelos (Maglio, 2010).

Según Seligman (2007 citado en Maglio, 2010) hay cuatro categorías para describir el funcionamiento familiar: estructura, funciones, interacción, y ciclo vital familiar.

La estructura refiere a la variedad de características que hacen única a una familia. Estos factores incluyen la composición familiar (familia mono o biparental, nuclear, compuesta, extendida), el

estilo cultural e ideológico (relacionados con las creencias e historia familiar) y el tamaño familiar (cantidad de miembros en la familia). La estructura delimita lo que se considera interno y externo al sistema e integran el marco cultural dentro del cual la familia se desenvuelve.

La estructura familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de subsistemas, los cuales pueden estar formados por intereses, funciones, sexo, edad u otras características. El sistema familiar se convierte en una red de subsistemas formados por cada relación así como por la combinación de las relaciones entre tres o más personas (Maglio, 2010). Los tres subsistemas principales en la familia son: el conyugal (entre la pareja de adultos), el parental (padres con hijos) y el fraterno (entre hermanos). La función de los límites reside en proteger la diferenciación del sistema. Deben permitir el desarrollo de las funciones de cada uno de los miembros sin interferencias, pero también deben permitir el contacto entre los miembros de un subsistema y los otros (Minuchin, 1992).

Cualquiera sea su estructura o la interacción que se configure, la familia tiene ciertas tareas por realizar. Para Seligman (2007 citado en Maglio, 2010) estas funciones pueden describirse a través de ocho dominios: económico, cuidado cotidiano y salud, recreación, socialización, identidad, afecto, educación y espiritualidad. Es a través del logro de estas tareas que la familia puede alcanzar objetivos de cohesión, para mantener a la familia unida, y la diferenciación que permite el desarrollo individual de todos sus miembros (Gimeno Collado, 1999).

Minuchin (1992) postula que las interacciones repetidas entre los miembros de la familia establecen pautas sobre las relaciones (de qué manera, cuándo y con quién relacionarse) y estas pautas apuntalan el sistema (definen su estructura).

Desde los modelos sistémicos, el grado de cohesión, flexibilidad y comunicación que generan las interacciones entre los miembros de la familia han sido las características más estudiadas en la literatura dentro de esta categoría (Maglio, 2010). Estas tres características se describirán en el apartado siguiente ya que constituyen variables fundamentales para el abordaje de esta tesis.

La estructura, las funciones y la interacción representan un eje transversal de análisis del funcionamiento familiar. Existe, a su vez, un eje longitudinal que alude a las distintas etapas que atraviesa la familia en su historia y las distintas funciones y tareas que se deben cumplir en cada una de esas etapas. Esta característica ha sido denominada ciclo vital familiar (Maglio, 2010).

El equilibrio para un funcionamiento familiar saludable depende de la etapa del ciclo vital de la familia (Minuchin, 1992). La pareja sin hijos, la pareja con un hijo pequeño, los padres con un hijo adolescente o un hijo que se marcha del hogar son diferentes situaciones que los sistemas familiares deben afrontar, cumpliendo con sus funciones, a lo largo del ciclo de la vida de la familia. Mientras el hijo crece desde un estado de total dependencia hacia la adultez autónoma, se generan una serie de cambios en la relación con los padres, los cuales son necesarios para facilitar el desarrollo del sujeto (V. Schmidt, 2008b). Las transiciones de un estadio a otro implican reajustes en los roles e interacciones, para poder cumplir con las expectativas y tareas que requiere esa etapa de la vida de la familia.

En el siguiente apartado se desarrollan los cambios a través del ciclo vital, en las dimensiones del funcionamiento familiar desde el Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares.

## **4. El Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares**

Uno de los modelos de funcionamiento familiar más sólidos desde el punto de vista teórico y empírico es el Modelo Circumplejo de Sistemas Familiares y Maritales (Olson & Gorall, 2003; Olson et al., 1989). En un intento de hacer converger los aportes conceptuales más importantes de la literatura de ese momento y complementarlos con los aportes de la práctica clínica, Olson y sus colaboradores elaboraron este modelo incorporando tres dimensiones para tratar de entender los sistemas maritales y familiares. La cohesión, la flexibilidad y la comunicación son, para este modelo, las dimensiones que definen el constructo de funcionamiento familiar.

Luego de una revisión exhaustiva de los modelos teóricos desarrollados, Olson, et al. (1989) llegan a la conclusión de que la gran mayoría incluye estas tres dimensiones o algún aspecto relacionado con ellas (ver Olson & Gorall, 2003).

Asimismo este modelo muestra su solidez a través de la gran cantidad de estudios empíricos llevados a cabo, desarrollando y contrastando diferentes hipótesis. Por un lado, los estudios se han centrado en los tipos de sistemas familiares a través del ciclo vital y el afrontamiento de las diferentes situaciones y eventos, y por el otro, han proliferado investigaciones acerca del

funcionamiento familiar en situaciones estresantes específicas y con grupos clínicos (Olson & Gorall, 2003).

#### 4.1. Cohesión familiar

La cohesión se refiere al grado de unión emocional percibido por los miembros de la familia. A partir de esta dimensión, se pueden clasificar los sistemas familiares en cuatro tipos: desligados (muy bajo nivel de cohesión), separados (de bajo a moderado), conectados (de moderado a alto) y enmarañados (muy alto nivel de cohesión). El segundo y tercer nivel (familias separadas y conectadas), se consideran niveles moderados o balanceados de cohesión. En estos sistemas, los individuos son capaces de ser independientes y, al mismo tiempo, pueden estar conectados con sus familias. En las familias con un bajo nivel de cohesión (desligadas) no existe una estructura adecuada de apoyo, predomina el desinterés y no hay conexión emocional de los miembros de la familia. En el extremo opuesto, se encuentran las familias que tienen un nivel muy alto de cohesión (enmarañadas), en donde no existe independencia de sus miembros.

En una versión actualizada del modelo (Olson & Gorall, 2003) los autores proponen cinco niveles de cohesión, en donde los extremos siguen describiendo niveles desbalanceados (desligado/desconectado y enmarañado/sobreconectado) y los niveles medios, los balanceados. En la Tabla 5.1 se resumen algunos aspectos del funcionamiento familiar en función del grado de cohesión que caracteriza al sistema familiar.

Tabla 5.1. Aspectos del funcionamiento familiar en función al grado de cohesión (Leibovich & Schmidt, 2010)

	Desligada / desconectada	En cierto modo conectada	Conectada	Muy conectada	Enmarañada / sobreconectada
Apoyo	Poca posibilidad de brindarse apoyo.	Escaso apoyo	Apoyo adecuado	Apoyo adecuado	Apoyo como resultado de una lealtad incuestionable.
Tiempo y espacio	Predominante- mente individual	Si bien es individual, hay compartido	Están juntos y se comparten actividades	El más importante es el compartido	El único tiempo importante es el compartido y poco espacio privado



	Desligada / desconectada	En cierto modo conectada	Conectada	Muy conectada	Enmarañada / sobreconectada
Decisiones	Cada uno toma las propias	Pueden tomarse en conjunto	Comparten las decisiones	Las personales se postergan por las familiares	No se alientan las decisiones individuales
Intereses	Predominante-mente individuales	Son de carácter individual pero pueden compartirse	Se comparten varios intereses	Se comparten la mayoría de los intereses	Hay muy pocos intereses por fuera de la familia
Amigos	Cada uno tiene los suyos	Pueden tener algún amigo en común	Hay amigos de cada uno y amigos compartidos	Los “amigos de la familia” son los que más fácil se aceptan.	Hay pocos amigos personales.

Los sistemas balanceados tienen la capacidad de equilibrar la separación y la unión con la familia de una manera más funcional, es decir, están conectados con su familia a la vez que mantienen su independencia. En cambio, los niveles extremos de cohesión puede ser problemáticos a largo plazo, tanto para sus miembros, como para el desarrollo de las relaciones entre ellos. Aunque no hay un nivel que sea mejor de modo absoluto, es posible que existan problemas si un sistema funciona en alguno de los extremos por un tiempo prolongado (Leibovich & Schmidt, 2010).

## 4.2.Flexibilidad familiar

La flexibilidad (antes llamada también, adaptabilidad) se define como la plasticidad de la familia para adecuarse a las distintas circunstancias y sucesos vitales por los que atraviesa. Se refiere al monto de cambio en su estructura de poder, sus roles y reglas como respuesta al estrés situacional y de desarrollo (Leibovich & Schmidt, 2010). Esta dimensión incluye aspectos específicos como: poder familiar, asertividad, control, disciplina, estilo de negociación, reglas y roles.

Los sistemas familiares, en función del nivel de flexibilidad, pueden clasificarse en cuatro tipos: rígidas (muy bajo nivel de flexibilidad), estructuradas (de bajo a moderado), flexibles (de moderado a alto) y caóticas (muy alto nivel de flexibilidad). El segundo y tercer nivel (familias estructuradas y flexibles), se consideran niveles moderados o balanceados de flexibilidad. Estos

sistemas, suelen ser flexibles y logran adaptarse a distintas circunstancias. Un bajo nivel de flexibilidad (familias rígidas) implica un estilo familiar autocrático, en donde la capacidad de cambio es limitada. Las familias que tienen un alto nivel de flexibilidad (familias caóticas) se caracterizan por falta de estabilidad y por una variabilidad constante que vuelve al sistema desorganizado.

En la revisión del modelo (Olson & Gorall, 2003) los autores no sólo agregan un tipo más de familia sino que reelaboran la definición de la dimensión flexibilidad, debido a las críticas recibidas por diversos investigadores en sus aspectos conceptuales y de medición. En un primer momento, se sostenía que esta dimensión media la capacidad del sistema familiar para modificar su estructura de liderazgo, reglas y roles frente a los cambios del desarrollo o a los no normativos. Un análisis más profundo hizo reconsiderar a los autores y plantear que lo que en realidad se estaba midiendo era el monto de cambio y no la capacidad o habilidad para realizarlo (Leibovich & Schmidt, 2010). Actualmente se considera que esta variable sigue siendo compleja en su definición y se debe ser cauteloso en su medición, ya que a través de ella se expresan estilos de liderazgo, organización interna de la familia, roles y negociaciones (V. Schmidt, Barreyro, & Maglio, 2010). En la Tabla 5.2 se resumen algunos aspectos del funcionamiento familiar en función del grado de flexibilidad que caracteriza al sistema familiar.

Tabla 5.2 Aspectos del funcionamiento familiar en función al grado de flexibilidad (Leibovich & Schmidt, 2010)

	Rígida / inflexible	De cierto modo flexible	Flexible	Muy flexible	Caótica / sobreflexible
Liderazgo	Autoritario	Tendencia a democrático	Igualitario	Tendencia a cambios en el liderazgo	Liderazgo limitado o errático
Roles	Estrictamente definidos	Estables, con posibilidad de ser compartidos	Compartidos	Flexibles, ajustándose a los cambios	Confusos y cambian de una persona a la otra
Decisiones	Impuestas por el líder	Muy poco frecuentemente son compartidas	Estilo democrático	Tienden a ser impulsivas	Decisiones totalmente impulsivas

	Rígida / inflexible	De cierto modo flexible	Flexible	Muy flexible	Caótica / sobreflexible
Reglas	No cambian	Estables y fuertemente reforzadas	Cambios de acuerdo al ciclo vital de la familia	Flexibles, ajustándose a los cambios	Cambian constantemente, generando confusión
Negociación	Limitada	Cierta negociación, incluso con los hijos	Abiertas e incluyen activamente a los hijos	Todos tienen el mismo grado de participación	Las asimetrías están desdibujadas

De igual forma que para la dimensión cohesión, se considera que los niveles balanceados de flexibilidad son facilitadores del funcionamiento familiar, mientras la familia atraviesa el ciclo vital, siendo los extremos más problemáticos.

Diversos estudios empíricos (ver Leibovich & Schmidt, 2010) de diferentes países han aplicado el modelo y puesto a prueba estas hipótesis a través de la utilización de las escalas FACES (*Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale*) con grupos familiares de culturas diferentes, y en población clínica. La hipótesis central del Modelo Circumplejo es que las familias balanceadas funcionarán más adecuadamente a través del ciclo vital familiar que las familias que se ubican en los extremos. Esto implica una relación curvilínea entre el funcionamiento familiar y las dimensiones de cohesión y flexibilidad.

Se han realizado gran cantidad de investigaciones para poner a prueba esta hipótesis pero desde las medidas de autorreporte, como FACES, no se ha podido encontrar evidencia empírica que la sostenga (ver Leibovich & Schmidt, 2010). Los autores de la versión original sostienen la hipótesis y postulan que la falta de curvilínea se debe a las limitaciones metodológicas de la prueba y no a la teoría subyacente, ya que encontraron que se obtiene al utilizar medidas observacionales, como por ejemplo, la *Clinical Rating Scale* (CRS).

Por esta razón, los autores de FACES han continuado desarrollando esta escala de evaluación del funcionamiento familiar, y han publicado su versión IV (Olson, 2011). La misma incluye subescalas nuevas para medir los niveles desbalanceados o extremos de cohesión y flexibilidad. De esta forma, los autores esperan poder medir el constructo de forma curvilínea, cuestión que las versiones anteriores no permitieron realizar. En nuestro contexto, tampoco se ha encontrado

evidencia a favor de esta relación curvilínea, por lo que los estudios que han utilizado FACES III han tratado a las variables del modelo como lineales (Leibovich & Schmidt, 2010).

En el presente estudio, tal como sugieren los autores en respuesta a la evidencia empírica (Olson, 1994), se adopta una postura cauta, y se interpretan los resultados obtenidos mediante la prueba FACES III de modo lineal. Esto significa que, cuando se captan niveles extremos superiores de cohesión o flexibilidad familiar, éstos deben ser interpretados como correspondientes a familias “muy conectadas” o “muy flexibles” y no como “enmarañadas” o “caóticas”.

### **4.3. Comunicación familiar**

La comunicación es la tercera dimensión del modelo y facilita el movimiento dentro de las otras dos dimensiones. Esta conceptualización de la comunicación incluye la capacidad de escucha, la capacidad para expresar sentimientos e ideas de cada miembro, la claridad, continuidad y coherencia relacional y el respeto y consideración mutua (V. Schmidt, 2008b).

Una comunicación familiar adecuada implica poder demostrar capacidad de escucha entre los miembros, es decir, ser empáticos entre sí (poder ponerse en el lugar del otro) y prestar atención a lo que se quiere comunicar. También la comunicación depende de la capacidad para expresar ideas y sentimientos, siendo importante para una comunicación favorable que cada miembro de la familia hable por sí mismo. La libertad para compartir sentimientos sobre uno mismo y las relaciones familiares, la continuidad en la comunicación, pudiendo mantener el foco sobre el tema del que se habla y el respeto y la consideración mutua como aspectos afectivos de esta comunicación, son otros de los aspectos que facilitan el que la misma sea adecuada (Maglio, 2010).

Debido a que la dinámica de las relaciones interpersonales en las familias se modifica a través del ciclo vital, la comunicación se vuelve esencial para negociar nuevas reglas y roles y, a su vez, las interacciones familiares brindan la oportunidad de sentirse valorado, amado y contenido (V. Schmidt, 2008b).

Desde el Modelo Circumplejo, se distinguen dos aspectos centrales que caracterizan la comunicación familiar: la comunicación abierta y los problemas de comunicación. La primera, implica el intercambio fluido de información, tanto instrumental como emocional, la posibilidad de diálogo y negociación de roles y reglas, y la capacidad para expresar sentimientos y pensamientos. Por el otro lado, los problemas en la comunicación familiar se hacen evidentes en las interacciones negativas entre los miembros, caracterizadas por resistencia a compartir, estilos de interacción hostiles, agresiones y discusiones (V. Schmidt, Messoulam, Molina, et al., 2008).

Al igual que para las otras dimensiones, los sistemas balanceados tienden a caracterizarse por una interacción positiva entre sus miembros, la cual facilita la negociación de normas y roles, el diálogo y la expresión de afecto. El uso de habilidades de comunicación positivas favorece que las familias y matrimonios alteren sus niveles de cohesión y flexibilidad para responder a las demandas situacionales o de desarrollo (Olson & Gorall, 2003). En familias desbalanceadas predomina una comunicación negativa entre padres e hijos/as, la cual puede convertirse en fuente de conflicto, malestar y problemas emocionales (V. Schmidt, 2008b).

Para evaluar la comunicación familiar, Barnes y Olson (1982) desarrollaron la Escala de Comunicación Padres Adolescentes (PACS) con la finalidad de evaluar la comunicación del adolescente con cada uno de sus padres. En la adaptación de la escala de evaluación para medir este constructo en población argentina (ver Capítulo VIII), se encontraron dificultades y limitaciones desde el punto de vista conceptual y empírico que obligaron a realizar un trabajo de revisión de la operacionalización de la comunicación padres-hijo para este contexto sociocultural (V. Schmidt, Messoulam, Molina, et al., 2008).

La comunicación es un fenómeno universal, pero el contexto cultural modela las formas y contenidos de las interacciones padres-hijos/as. Es por ello que se llevó a cabo un estudio cualitativo para caracterizar la comunicación desde la percepción de los adolescentes de este contexto (V. Schmidt, Marconi, et al., 2008). En este trabajo se concluyó que la comunicación entre el adolescente y sus padres se describía mejor a partir de tres dimensiones: la comunicación positiva, los problemas en la comunicación y la restricción en la comunicación.

Para una comunicación positiva, los adolescentes consideran imprescindible el diálogo, el ser escuchado y la aceptación de “puntos de vista diferentes”. Resaltan aspectos relacionados con la empatía, tales como sentirse entendido y escuchado. La demostración de interés por lo que le pasa, siente o piensa el hijo es otra de las características que forman parte de una buena comunicación desde la perspectiva adolescente. Asimismo, valoran la confianza y la cercanía entre ellos y los padres (V. Schmidt, Marconi, et al., 2008).

Los problemas en la comunicación se reflejarían en actitudes de indiferencia, agresión o desvalorización, dificultades para manifestar sentimientos, pensamientos y deseos, falta de confianza e insatisfacción con la interacción. Se destacan las discusiones sin posibilidad de diálogo, falta de comprensión, dificultad para escuchar y aceptar un punto de vista diferente, agresión verbal, actitud autoritaria y falta de respeto (V. Schmidt, Marconi, et al., 2008).

Un resultado interesante de este estudio es la distinción realizada entre la selectividad y la restricción en la comunicación. En nuestra cultura, la selectividad en la comunicación sería señal de un adecuado proceso de individuación en el adolescente. Tener la posibilidad de elegir no comunicar algo (selectividad) parece ser considerado como una característica positiva de la relación con sus padres. La restricción en la comunicación, por el contrario, estaría señalando la imposibilidad de hacerlo, por motivos externos a la voluntad del adolescente. Existiría entonces una distinción entre aquellos adolescentes que no comunican ciertas cosas como forma de resguardar su privacidad, siendo esto un indicador positivo, y los que consideran que por diferentes razones no pueden comunicarse con sus padres o se sienten inhibidos para hacerlo, siendo este un indicador negativo. Los adolescentes justificaban su atribución, diciendo que si los padres no les prestan atención, no muestran interés, tienen dificultades para entenderlos, o tienen actitudes arbitrarias y/o autoritarias, entonces es probable que no haya una comunicación fluida, sino restricción en la comunicación (V. Schmidt, Marconi, et al., 2008).

La selectividad constituye uno de los aspectos centrales de la comunicación positiva. Sin embargo, en la etapa cuantitativa de la investigación no se ha encontrado que la selectividad se comporte como un factor independiente del resto. Los ítems que operacionalizaban el constructo selectividad se unían a los ítems de la categoría “comunicación positiva”, lo cual llevó a concluir que la selectividad forma parte de la interacción positiva que se establece con los padres, pero no

es un “estilo comunicacional” en sí mismo (V. Schmidt, Maglio, et al., 2010). De esta manera, se logró la elaboración de una perspectiva ecopsicológica de la comunicación familiar en adolescentes de un medio sociocultural particular, desde el Modelo Circumplejo.

## **5. La familia y los hijos adolescentes**

Durante la adolescencia, la familia sigue siendo el contexto psicosocial de mayor importancia, y aunque es en esta etapa donde aparecen otros contextos de influencia socializadora, como los pares y los medios de comunicación, el desapego adolescente con respecto a sus padres no constituye un rasgo inherente del funcionamiento familiar en esta etapa de la vida y la mayoría de los jóvenes perciben la relación con ambos progenitores como positiva (Facio et al., 2006; Facio & Resett, 2007).

La creencia popular indica que la adolescencia es un período tormentoso y de rebelión hacia los padres y que las interacciones conflictivas son la norma en la mayoría de las familias con hijos que atraviesan esta edad. Sin embargo, en una diversidad de estudios actuales (ver Arnett, 2008) los resultados muestran lo contrario: los adolescentes confían en sus padres, los quieren y los admiran. En general, coinciden en muchos de los aspectos más importantes de su visión de la vida, la importancia de la educación, el valor de diferentes virtudes, como la honestidad y, sienten mucho amor y respeto mutuo.

Si bien es cierto que en su mayoría los adolescentes y sus padres tienen interacciones positivas, ambos refieren conflictos más frecuentes que en momentos anteriores y para la adolescencia media, los conflictos con los padres suele ser un poco menos frecuentes pero más intensos. Es sólo en la adolescencia tardía y la adultez emergente que hay una disminución considerable en los conflictos con los padres (Arnett, 2008). Quizá como consecuencia de esos conflictos, los padres perciben la adolescencia como la etapa más difícil del desarrollo de sus hijos (Buchanan, Maccoby & Dornbusch, 1991 citados en Arnett, 2008).

Por otro lado, los trabajos muestran que en general, los conflictos y desacuerdos que se dan entre padres e hijos adolescentes tienen que ver con problemas menores, como la hora de llegar a casa,

la ropa, el arreglo y el uso del auto familiar (Arnett, 2008). En un estudio con adolescentes argentinos (Facio et al., 2006) se encontró que las discrepancias con los padres estaban en las preferencias personales (como la ropa, la música, el uso del tiempo libre), que son los ámbitos en donde, en esta etapa de la vida, los pares adquieren mayor influencia. En general, encuentran que los adolescentes perciben vínculos positivos con ambos padres (y mayores con la madre), constituyen la principal fuente de apoyo instrumental y emocional y perciben pocas relaciones problemáticas con ellos (Facio et al., 2006). El pequeño porcentaje de adolescentes que percibe relaciones problemáticas con los padres (2% para la relación con la madre y entre 8 y 13% con el padre), sufrían mayores problemas, tanto internalizantes (e.g. baja autoestima, depresión, ansiedad) como externalizantes (conducta antisocial, consumo de sustancias) (Facio et al., 2006).

En relación con el funcionamiento familiar, esta etapa se caracteriza por un cuestionamiento de las normas anteriores que marcan un cambio en el ciclo vital de la familia (Musitu et al., 2004). El grupo de iguales se convierte en un poderoso referente para los hijos que puede llegar a desorganizar las pautas establecidas por la familia, a la vez que los cambios evolutivos y necesidades del adolescente son percibidos por la familia como disruptores de su funcionamiento, requiriendo una reorganización de sus reglas de interacción.

Es por ello que la familia se encuentra frente a un nuevo reto que implica sincronizar dos movimientos antagónicos: la tendencia del sistema a la unidad, el mantenimiento de los lazos afectivos y el sentimiento de pertenencia, y la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de sus miembros singulares, en este caso, los adolescentes (Musitu et al., 2004; V. Schmidt, 2008b).

Por lo tanto, la meta de la socialización familiar durante el período de la adolescencia es estimular a que sean personas independientes y autónomas, aunque en un contexto de cuidado, afecto y relaciones familiares íntimas y cohesivas. La forma de la socialización debe cambiar en términos de mayor flexibilidad y responsividad (Musitu et al., 2004).



## Capítulo VI

### El contexto familiar y la experiencia óptima en los adolescentes

#### 1. Los padres y la experiencia óptima en niños y adolescentes

El estudio de los factores y condiciones que influyen en la posibilidad de desarrollar la experiencia óptima (*flow*) en los adolescentes es fundamental, en tanto ésta constituye un estado experiencial vital para un desarrollo activo y saludable (Rathunde, 1989).

Kevin Rathunde, de la Universidad de Chicago (Estados Unidos), fue el pionero en focalizar su trabajo en aquellas características del contexto familiar que favorecen la experiencia óptima en los niños y adolescentes. Primero, desde un planteo teórico a partir del modelo propuesto por Csikszentmihalyi (1975, 1990) y luego a través de diferentes investigaciones empíricas.

Su idea principal se sostiene en la hipótesis de que, como contexto de socialización primordial para todo ser humano, la familia puede influir en la capacidad de los niños y adolescentes de focalizar su atención en actividades productivas y desafiantes, a través de las cuales pueden emerger experiencias óptimas (Rathunde, 1989). “Un contexto familiar autotélico puede ser concebido como el medio organizado y limitado por reglas, que estructura la atención del niño de modo tal que potencia la experiencia equivalente al juego y que produce disfrute en sí mismo” (Rathunde, 1988 p. 335). En este sentido, se plantea que el contexto familiar puede influir en la manera en que el niño desarrolla un tipo de interpretación de la realidad y de focalización de la atención que facilite la experiencia óptima. El contexto familiar implica una “trastienda” de la conciencia, es decir, una dinámica que establece reglas implícitas para la conciencia, a través de las cuales los niños aprenden a focalizar y dirigir su atención (Rathunde, 1988).

A partir de estos aportes, Rathunde (1988) propone cinco características que debe presentar el contexto familiar para poder favorecer la posibilidad de que los niños obtengan experiencias positivas en sus actividades.

- Elección: el contexto debe proporcionar diferentes opciones que permitan elecciones, es decir, que fomenten una capacidad de control sobre sus decisiones, pero que haya un apoyo que los sostenga.
- Claridad: debe aportar claridad en las reglas para que el niño pueda centrar su atención en los estímulos pertinentes para esa actividad que realiza.
- Focalización: el contexto debe permitir que el niño centre su atención en la inmediatez de la tarea para que pueda experimentar las recompensas intrínsecas de la actividad y no exclusivamente las consecuencias extrínsecas de la misma.
- Compromiso: debe proveer compromiso o confianza, que permite que el niño se sienta cómodo y se implique en lo que esté interesado, sin utilizar energía para propósitos defensivos de su sí mismo.
- Desafío: por último, el contexto debe proporcionar desafíos que incentiven y estimulen al niño a la realización de nuevas acciones.

Estas cinco características deben existir en un estado dialécticamente equilibrado entre la rigidez y la laxitud con el fin de facilitar la experiencia óptima. Esta dinámica funciona análogamente como las reglas de un juego, en donde éstas no constituyen el punto focal de un jugador que está absorto en la ejecución sino que funcionan aportando pautas y límites previamente formulados que permiten dirigir la atención hacia ciertas metas. Si en algún momento estas reglas se convierten en punto de conflicto, el disfrute del juego se detiene y la atención se conduce a la resolución de la dificultad. Por lo tanto, por la presencia de estas reglas que operan en el “fondo”, se libera la atención del jugador que se somete a esas reglas y se eliminan las distracciones que pueden interrumpir el disfrute de la ejecución en sí misma (Rathunde, 1988).

Un contexto familiar autotélico permite que el niño dirija su atención y energía a actividades que pueden conducir al *flow*. Por el contrario, niveles desbalanceados de estas características, son los que facilitarán un contexto para la ansiedad o el aburrimiento (Rathunde, 1988). Así como en otros modelos del contexto familiar, los extremos implican un funcionamiento desbalanceado (por ejemplo, caótico o rígido), la falta de equilibrio en las características descritas para el contexto familiar autotélico puede llevar a percibir el contexto como problemático y absorber toda la atención, impidiendo el disfrute intrínseco de las actividades que el niño o adolescente realiza.

Esta dinámica de características que facilitarán las experiencias óptimas de los adolescentes se representa en el “modelo de complejidad”, aplicado al contexto familiar (Csikszentmihalyi et al., 1993). El modelo de “familia compleja” (*complex family*) implica las características de integración y diferenciación. La primera implica el apoyo emocional y material y la consistencia y armonía que brinda la familia. La diferenciación se da cuando cada persona puede aumentar al máximo sus habilidades personales y proponerse oportunidades y desafíos para desarrollarse individualmente.

En un estudio clásico acerca de adolescentes talentosos en diferentes áreas (Bloom, 1985), se planteaban ciertas características que podrían constituir un ambiente óptimo para el desarrollo de habilidades en el deporte, el arte y las ciencias. A saber, altos niveles de apoyo y desafío para con sus hijos, una gran dedicación de tiempo para acompañarlos, el incentivo hacia grandes aspiraciones y dedicarse a dar lo mejor de uno, constituyendo, asimismo, modelos de autodisciplina y un fuerte sentido ético del trabajo. Los padres generan espacios donde los adolescentes pueden dedicarse a sus actividades durante largo tiempo, sin interrupciones, y son excusados de las tareas domésticas y el trabajo fuera del hogar para invertir su energía y tiempo en actividades productivas (Csikszentmihalyi et al., 1993). De esta manera, los adolescentes socializados en este tipo de familias tendrán más posibilidades de elegir aquellas actividades que disfrutan y les proveen de desafíos a superar.

En un estudio más reciente del mismo equipo de autores norteamericanos (Rathunde, Carroll, & Huang, 2000), se abandona la denominación de integración y diferenciación y se incorpora la de “apoyo” y “desafío”, tomando los conceptos utilizados en el trabajo de Bloom (1985) y

los de otros autores que han trabajado en la misma dirección (e.g. Cooper, et al. 1983; Hauser, 1991 citados en Rathunde et al., 2000).

El apoyo refiere a la responsabilidad que brindan los padres a sus hijos, es decir, refiere la dimensión de unión, cuidado y afecto. El desafío es “la estimulación, disciplina o entrenamiento que los padres y otros miembros de la familia dan directamente al adolescente. Su propósito es fomentar la autonomía y la auto-dirección. También incluye las expectativas que el adolescente percibe que su familia tiene de él y el deseo del adolescente de cumplir con estas expectativas. Un ambiente familiar desafiante se genera cuando los padres esperan que sus hijos adolescentes tomen grandes responsabilidades, aprendan nuevas habilidades y tomen riesgos que los lleven a una mayor individuación” (p. 115). Los padres deben ser sensibles a las emociones y estados afectivos de sus hijos, y a la vez, tener la habilidad de direccionar la energía para que puedan lograr metas vitales importantes para su vida (Rathunde, 1996).

A partir de estos desarrollos teóricos, los autores se orientaron a la realización de estudios empíricos con el objetivo de evaluar estas características de la familia y su influencia en las experiencias óptimas de los adolescentes.

## **2. Estudios empíricos acerca de la influencia del contexto familiar en las experiencias óptimas de los adolescentes**

Para poner a prueba la hipótesis acerca de la influencia de las características del contexto familiar antes desarrolladas, en su primer estudio Rathunde (1988) estudió las actividades diarias de los adolescentes en la escuela y en su hogar. Se encontró que los adolescentes que percibían su contexto familiar como autotélico mostraban un patrón de mayor experiencia positiva (afecto, activación, eficacia cognitiva, motivación) en sus hogares, cuando estaban con sus padres, y realizando tareas en la escuela. A su vez, presentaron mayores percepciones de felicidad, sociabilidad, cooperación, apertura con sus familias y autoestima. Estos adolescentes deseaban hacer lo que estaban haciendo (focalización), estaban más implicados

con la actividad y sentían un mayor control sobre ella (confianza) y, a su vez tenían percepciones de una autoestima más alta.

En las actividades sociales, como estar con amigos (ir a una fiesta, participar en juegos) o actividades pasivas como escuchar música, mirar televisión o películas no se encontraron diferencias en los grupos de adolescentes con familias autotéticas y no autotéticas.

En otros estudios posteriores (Csikszentmihalyi et al., 1993; Hektner, 2001; Rathunde et al., 2000; Rathunde, 1996, 2001) encuentran resultados similares, que abonan la propuesta de que las características del contexto familiar (integración y diferenciación, o apoyo y desafío) se asocian a las experiencias óptimas de los adolescentes en sus actividades escolares y en el hogar, mientras que estas diferencias no se dan con las actividades sociales o de ocio pasivo. Específicamente, encontraron que los adolescentes que percibían alto apoyo, tenían un mayor interés espontáneo, es decir, se sentían abiertos, entusiasmados e implicados en sus actividades, y los que percibían alto desafío, tenían mayor interés directo, es decir, focalización en metas importantes para ellos. Cuando ambas características se combinaban en sus niveles altos, los adolescentes percibían mayor experiencia óptima (Csikszentmihalyi et al., 1993; Hektner, 2001; Rathunde et al., 2000; Rathunde, 1996).

Los hallazgos de estos trabajos se replicaron en un estudio longitudinal (Rathunde, 2001), en donde los adolescentes que percibían más apoyo en el primer año, percibieron más emociones positivas en el segundo año, y los que percibían mayor desafío, percibieron mayor focalización en sus metas.

Estos resultados indican que ambas características se relacionan con aspectos diferentes de la experiencia de los adolescentes: el apoyo implica un componente más emocional, relacionado con los estados de ánimo, la motivación intrínseca, y en última instancia, el disfrute de la actividad en sí misma, mientras que el desafío se relaciona con el establecimiento de metas y la dirección hacia su consecución. Con respecto a los resultados encontrados en las actividades sociales y de ocio pasivo, se postula que es probable que los adolescentes disfruten de estas actividades más allá de cómo los padres los incentivan o apoyan. Es decir, al requerir pocas habilidades para poner en juego para poder ver televisión o pasar tiempo con amigos, esta

experiencia se vivencia de la misma manera por los adolescentes, sin diferenciarse por el contexto familiar en el que están inmersos (Csikszentmihalyi et al., 1993).

En conclusión, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, pareciera que la forma en que los adolescentes perciben su funcionamiento familiar se relaciona con dos dimensiones fundamentales de sus vidas: el disfrute que experimentan en el presente y las metas que se plantean para su futuro (Rathunde et al., 2000). Por otro lado, se encontró que estas características del contexto familiar, se relacionaban con resultados positivos con respecto a la actitud hacia la escuela y el rendimiento académico (Rathunde et al., 2000).

En un estudio en nuestro medio pudo observarse que a pesar de que el *flow* es una experiencia subjetiva interna, cuando los niños y adolescentes realizan las tareas acompañados, tienen mayor experiencia óptima que cuando las realizan solos (Mesurado, 2009a). Un trabajo más reciente también mostró los adolescentes percibían más disfrute y *flow* en actividades sociales que en actividades realizadas en solitario (Walker, 2010). Las actividades sociales eran, por un lado, interactivas (como jugar a un deporte o cantar en un coro) y por el otro, co-activas, es decir, actividades que implican una tarea individual pero realizada con otros (e.g. correr con otras personas). A diferencia de los adultos, los niños y adolescentes necesitan de la aprobación y estímulo del adulto significativo, como los padres, los profesores o, en el caso del deporte, los entrenadores. El trabajo de Mesurado (2009a) muestra que los niños y adolescentes experimentan mayor experiencia óptima en sus actividades cuando están con sus amigos, en primer lugar, y luego con sus padres. Asimismo se encontraron diferencias significativas en el *flow* cuando están con otras personas. A diferencia de estudios con población norteamericana (e.g. Larson, 1983 citado en Mesurado & Richaud de Minzi, 2014), en niños y adolescentes argentinos no hay diferencias en el *flow* cuando las actividades se realizan en presencia de amigos y padres. Estos resultados que muestran un patrón diferente de experiencia óptima cuando se está en presencia de familiares, pueden ser explicados por la importancia del contexto familiar en el población latinoamericana (Mesurado & Richaud de Minzi, 2014).

Por otro lado, en un reciente trabajo en niños de la Ciudad de Buenos Aires se encontró que la mayor proporción de experiencia óptima reportada en actividades prosociales (actividades que

se realizan para el beneficio de otros) se daba en el ámbito familiar, en actividades como: colaboración con actividades domésticas y el cuidado de otros hermanos (Mesurado & Richaud de Minzi, 2014), mostrando nuevamente que el ámbito familiar es un importante contexto para el desarrollo de experiencias óptimas y para el aprendizaje de conductas pro-sociales.

Desde el marco conceptual de los estilos parentales (Baumrind, 1991), se realizaron algunos trabajos para estudiar la influencia de los padres sobre las experiencias óptimas de los niños y adolescentes. En niños de Argentina, se mostró que la percepción de aceptación por parte de la madre predice, en cierto grado, la vivencia de experiencias óptimas, y no así la aceptación por parte del padre (Mesurado, 2009b). En la misma línea, Mesurado y Richaud de Minzi (2012) mostraron la influencia de los estilos parentales sobre el *flow*, a través de la personalidad del niño. En este trabajo se encontró que la percepción de aceptación y de control comportamental influye de manera indirecta la experiencia de *flow*, a través de las dimensiones de personalidad de extroversión, apertura a la experiencia y escrupulosidad. Asimismo, se encontró un modelo disfuncional del *flow*, en donde la percepción de control patológico de los padres tiene un efecto sobre el neuroticismo y éste, un efecto sobre el *flow* (Mesurado & Richaud de Minzi, 2012).

Estos resultados muestran que es importante tener en cuenta a la hora del estudio de las experiencias óptimas, no sólo el contexto en el que se desarrolla el niño o adolescente, sino las características personales que moderan la relación e impactan directamente sobre la manera de vivenciar las experiencias en las actividades que ellos realizan en su vida diaria.

Por último, otro reciente trabajo realizado con adolescentes de Buenos Aires estudió la influencia de la comunicación con los padres en el *flow* y las actividades de disfrute desde el Modelo Circumplejo (Raimundi, Molina, Leibovich, & Schmidt, 2015). Los resultados mostraron que ninguna de las dimensiones de la comunicación con los padres se asociaba al *flow* en diferentes tipos de actividades (estructuradas o sociales). Sin embargo, una comunicación positiva (más abierta y con menos problemas) con ambos padres predecía la cantidad de actividades de disfrute que realizaban y el tiempo dedicado a actividades estructuradas como el deporte o las actividades artísticas.

Será necesario continuar indagando acerca de qué variables del funcionamiento familiar se asocian al logro de las experiencias óptimas y si actúan de forma directa o indirecta. La familia, específicamente los padres, pueden no afectar directamente el *flow* pero sí las oportunidades de experimentar disfrute en una variedad de actividades. Los padres son las principales figuras que proponen actividades para que los adolescentes realicen, como deportes o actividades artísticas y esto puede facilitar, de forma indirecta, las experiencias de *flow* en esta etapa vital (Raimundi, Molina, Leibovich, et al., 2015).

### **3. La evaluación de las características familiares que influyen en las experiencias óptimas de los adolescentes**

En el primer estudio de Rathunde (1988) se administró un cuestionario creado a partir de una combinación de ítems de otras escalas de evaluación del funcionamiento familiar y, a través del Método de Muestreo de la Experiencia (ESM). Se estudiaron las relaciones entre el contexto familiar y las experiencias óptimas en la escuela y el hogar. Por lo tanto, esta primera aproximación a la evaluación de las características familiares que influyen en las experiencias óptimas, no implicó una medida específica. Asimismo, no hay evidencias acerca de la validez y confiabilidad de este instrumento presentado en el estudio de Rathunde (1988), que es en el único trabajo en donde se lo utiliza.

En un estudio posterior más amplio, realizado con adolescentes talentosos en diferentes áreas del secundario, Csikszentmihalyi et al. (1993) diseñaron un instrumento de 24 ítems llamado *Complex Family Questionnaire* (CFQ). El mismo se compone de 12 ítems que evalúan la dimensión “integración”, compuesta por el apoyo y la armonía, y los otros 12 ítems que evalúan la “diferenciación”, a través del involucramiento y la libertad. Esta escala fue utilizada como medida para clasificar a las familias de los adolescentes y estudiar las diferencias entre las familias complejas (integradas y diferenciadas) en cuanto a las experiencias óptimas de los adolescentes, pero no se presentan las propiedades psicométricas de la misma, así como tampoco hay evidencias empíricas de la estructura propuesta desde la teoría.



Este mismo cuestionario se utilizó nuevamente en un estudio en donde sí se presentaron algunas propiedades psicométricas, pero no se obtuvieron evidencias sólidas acerca de su funcionamiento (Rathunde, 1996). En primer lugar, se abandonó la denominación “integración-diferenciación” y se utilizó la de “apoyo-desafío”. Al realizar análisis factorial para estudiar la estructura interna, encontraron cuatro factores que describían un 43% de la varianza total. Estos fueron llamados: confort, consistencia, intensidad y autodirección, y fueron agrupados sin un criterio empírico que lo validara, en las dimensiones de apoyo y desafío. Estos nuevos factores obtuvieron coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) de .83 para apoyo y de .60 para desafío. Asimismo, encontraron ítems con bajas correlaciones ítem-total, que decidieron conservar por su relevancia teórica. Encontraron una correlación moderada entre factores ( $r = .39$ ), lo que indica que se trata de factores bastante asociados entre sí.

Un punto positivo de este instrumento es que sus diferentes componentes se han relacionado a otras variables específicas: por un lado, el apoyo se relacionó con las emociones positivas cuando los adolescentes realizaban tareas en el hogar o en la escuela y también se relacionó con el bienestar subjetivo. Por el otro, el desafío se relacionó con las expectativas y metas y la apertura a la experiencia (Csikszentmihalyi et al., 1993), lo que estaría mostrando que se trata de aspectos que se relacionan de manera diferenciada con los componentes de la experiencia óptima en actividades diarias de los adolescentes.

En otro trabajo del mismo grupo de autores (Rathunde et al., 2000) se presenta el *Support/Challenge Questionnaire* (SCQ), derivado del CFQ (Csikszentmihalyi et al., 1993) antes descrito. El cuestionario posee 32 ítems y los índices de consistencia interna fueron de .81 para apoyo y .74 para desafío, produciendo una mejoría con respecto al instrumento anterior. Aun así, mediante análisis factorial se obtuvieron tres factores, en donde todos los ítems inversos cargaban en el mismo factor. Los autores argumentaron que eso se debía a la forma de respuesta dicotómica (*acuerdo o desacuerdo*) y procedieron a reubicar estos ítems en los factores en los que esperaban que cargaran. Asimismo, los dos factores que retuvieron, presentaron correlaciones significativamente altas ( $r = .65$ ). Estos análisis tampoco han mostrado solidez psicométrica a la hora de poner a prueba el modelo hipotetizado.

Otros estudios han utilizado versiones modificadas del CFQ y el SCQ (e.g. Hektner, 2001; Lawrence, 2009; K. Lee, 2008; Moon, 2003; Rathunde, 2001; J. Schmidt & Padilla, 2003) pero en ninguno de ellos se mejoran las propiedades psicométricas de estos instrumentos o ni siquiera se informan.

Una autora norteamericana (Dailey, 2008) se interesó por una de las dos características estudiadas por este grupo de trabajo en los temas de familia y experiencias óptimas. Parte de la descripción del estilo autoritativo de Baumrind (1991), que incluye la noción de promoción de desafíos mediante la provisión de un ambiente estimulante para los adolescentes, para considerar al desafío por parte de los padres como una característica que interesa estudiarla de forma diferenciada. Esta autora desarrolla una escala, el *Parental Challenge Questionnaire* (PCQ), partiendo de un estudio cualitativo en donde se indagó, en adolescentes y sus padres, las estrategias que utilizan éstos últimos para promover desafíos en sus hijos. Con respecto a la fase cuantitativa, el instrumento presentó evidencias de validez de constructo, y correlaciones con medidas externas que muestran que este constructo, medido con esta escala, puede predecir un buen ajuste psicológico en los adolescentes y por lo tanto constituye un aporte consistente para el estudio de esta característica familiar.

#### **4. La promoción de desafíos por parte de los padres como variable fundamental para las experiencias óptimas**

Principalmente, y desde los primeros postulados de los autores interesados en el estudio de las experiencias óptimas, la promoción de desafíos por parte de los padres surge como una de las características que debe poseer el ambiente que facilita las experiencias óptimas en el adolescente.

Estos autores plantean que un ambiente familiar es desafiante, o mejor dicho, promueve desafíos, cuando los padres esperan de sus hijos adolescentes que tomen grandes responsabilidades, aprendan nuevas habilidades y tomen riesgos que los lleven a una mayor individuación (Rathunde et al., 2000). De esta manera, alientan a sus adolescentes a

desarrollar una identidad independiente, marcada por complejas y únicas habilidades e intereses. Al mismo tiempo, proveen la seguridad de la pertenencia a una red de relaciones de apoyo (Hektner, 2001).

Dailey (2008), a partir de su estudio cuali-cuantitativo, describe a la promoción de desafíos como comportamientos de los padres que brindan oportunidades para la estimulación y el desarrollo de sus hijos. Es decir, que impulsan al adolescente para que ponga a prueba sus habilidades, lo que permite que desarrolle, desde un rol activo, sus potenciales cognitivos, comportamentales, sociales o afectivos.

A su vez, los padres que promueven activamente desafíos en sus hijos los guían hacia el afrontamiento de tareas o situaciones difíciles, sin ser demasiado intrusivos ni dejándolos solos. De esta forma, estos padres proveen de experiencias a los adolescentes que les brindan una sensación de competencia y dominio sobre las situaciones. Esto puede repercutir en la percepción de control y actuar como barrera para el desarrollo de la ansiedad en la adultez (Zalta & Chambless, 2011). Por lo tanto, el desafío promovido por los padres implica un recurso para el desarrollo positivo durante la adolescencia.

Numerosos estudios muestran la importancia del desafío promovido por los padres para el desarrollo positivo de los adolescentes, en tanto se asocia a diferentes indicadores de ajuste psicosocial en la adolescencia, tales como autoestima (Dailey, 2008; J. Schmidt & Padilla, 2003), identidad (Dailey, 2008), implicación en actividades extracurriculares y rendimiento escolar (J. Schmidt & Padilla, 2003), motivación intrínseca para realizar actividades de aventura (K. Lee, 2008) y focalización en metas importantes para el adolescente (Hektner, 2001; Rathunde et al., 2000; Rathunde, 1996, 2001). A su vez, estas características familiares dadas durante la adolescencia, se asocian al desarrollo de la creatividad (Routledge, Gute, Gute, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2014) y la percepción de control en la adultez (Zalta & Chambless, 2011).

A su vez, de manera general, se ha identificado a los desafíos como una necesidad en el proceso de desarrollo de la juventud (Benard & Slade, 2009), ya que atravesarlos puede brindar mayores oportunidades para el crecimiento personal, la realización del propio potencial (Csikszentmihalyi & Shernoff, 2009) y constituye un promotor del propósito en la

vida y oportunidades para la consecución de metas (Keyes, 2009). Asimismo, es central en el enfoque basado en la promoción de fortalezas ya que plantea que para disfrutar una vida satisfactoria, es necesario poder desarrollar la capacidad de superar desafíos (Park & Peterson, 2009b).

A pesar de que las investigaciones sobre el tema han resultado de gran utilidad para incorporar al desafío como una dimensión vinculada a indicadores de ajuste psicológico en la adolescencia y, en particular, como característica que asociada con el apoyo, facilita el desarrollo de experiencias óptimas, el concepto parece aún poco definido en relación a otros constructos y dimensiones familiares que se relacionan.

Por un lado, en el trabajo de Dailey (2008) se realiza un relevamiento sobre las estrategias que utilizan los padres para promover desafíos en los adolescentes. Sin embargo, no se sabe si todos los adolescentes y los padres entrevistados comparten la misma noción de la palabra “desafío” o lo que implica asumir un desafío, o incluso si hay diferencias en los desafíos en función al contexto en donde se plantea. Por otro lado, estudios realizados con adolescentes practicantes de fútbol en Estados Unidos (Lawrence, 2009; Moon, 2003) aportan datos interesantes sobre las características de las familias que promueven desafíos en sus hijos. En estos estudios esta característica fue identificada a priori, a través de un cuestionario psicométrico (el SCQ), cuyas evidencias de validez y confiabilidad no resultaron del todo sólidas (desarrolladas en el Apartado 3 de este capítulo), por lo que las entrevistas realizadas no se orientaron a indagar qué es lo que realizan los padres para promoverles desafíos en diferentes ámbitos de su vida, sino que se centraron en las conductas y actitudes de los padres en una actividad en particular, en este caso, el fútbol.

Rodham, Brewer, Mistral y Stallard (2006) destacan la importancia de trabajar con las concepciones construidas por los mismos protagonistas, ya que la mirada del investigador puede sesgar aspectos importantes para comprender la conducta adolescente. Conocer el significado de lo que es un desafío para los propios adolescentes, brinda el cimiento inicial para poder indagar cómo los padres los promueven en ellos y la posibilidad de generar un constructo más claro y delimitado en relación a las demás dimensiones familiares.

#### **4.1.La promoción de desafíos por parte de los padres en nuestro contexto**

Debido a estas inconsistencias y limitaciones en los estudios acerca de la promoción de desafíos, se realizó un estudio cualitativo para comprender en profundidad el significado de los desafíos en los propios protagonistas de este contexto sociocultural (Raimundi, Molina, Gimenez, & Minichiello, 2014).

Según los adolescentes entrevistados, un desafío es algo que hay que superar, una situación o experiencia difícil y/o nueva y que no se sabe si se podrá lograr. Siempre implica una meta a conseguir. En cuanto a la realización de los desafíos, los adolescentes refieren a que es necesario un esfuerzo y estar comprometido. A su vez, es necesario poner en juego habilidades propias y muchas veces puede haber “otros” (como padres, amigos, profesores) que pueden ayudar en el logro del desafío. La superación del desafío implica alcanzar el objetivo propuesto y, a su vez, sensaciones de superación personal y emociones positivas (Raimundi et al., 2014).

Ciertos trabajos en el ámbito del deporte, desde una perspectiva biopsicosocial (e.g. M. V Jones, Meijen, McCarthy, & Sheffield, 2009; Meijen, Jones, Sheffield, & McCarthy, 2014) plantean que los desafíos están determinados por la percepción de autoeficacia, de control y por las metas de logro de cada atleta. Pueden experimentarse tanto emociones positivas como negativas y éstas son percibidas como necesarias para poder alcanzar este desafío. El desafío se diferencia del miedo, porque en éste último aparecen sólo emociones negativas y estos estados se han asociado a diferentes patrones de respuesta neuroendócrinos y cardiovasculares. Por último, estos estados de desafío o miedo influyen en el esfuerzo, la atención, la toma de decisiones y el funcionamiento físico en lo que concierne al rendimiento deportivo. Estas características planteadas en los estudios anteriormente nombrados, coinciden con la descripción que realizan los adolescentes de nuestro contexto acerca del proceso de realizar un desafío (Raimundi et al., 2014).

Con respecto a las actividades en las que los adolescentes pueden plantearse desafíos, aparecieron el deporte, las actividades artísticas o creativas y las actividades escolares. Estos

ámbitos constituyen espacios en los que los adolescentes pueden desarrollar habilidades, formar su identidad y relacionarse con otros (Raimundi et al., 2014).

Una vez que se tuvo una idea clara de las concepciones de los adolescentes acerca de los desafíos y las actividades que los pueden proporcionar, se realizó otro estudio cualitativo que permitió conceptualizar cómo los padres promueven desafíos en los adolescentes, desde la percepción de éstos últimos (Raimundi, Molina, & Bugallo, 2015). Los adolescentes consideran que la promoción de desafíos implica la importancia que le dan los padres a los desafíos y actividades desafiantes de los adolescentes, acercándolos y permitiéndoles dedicar tiempo a diferentes actividades recreativas, deportivas, artísticas, académicas, etc. Por otro lado, implica la estimulación para que los adolescentes se planteen objetivos en las actividades que realizan y que tengan aspiraciones y metas importantes para su vida y también refiere al apoyo práctico (consejos y sugerencias), el apoyo material (tiempo dedicado) y el apoyo emocional o acompañamiento que el adolescente percibe de parte de sus padres, que le permite contar con ellos para lo que necesita para realizar sus actividades o asumir sus desafíos (Raimundi, Molina, & Bugallo, 2015).

En una tercera etapa, se procedió a la construcción de un instrumento para poder medir esta característica en adolescentes de Buenos Aires (Argentina): la Escala de Promoción de Desafíos por parte de los Padres (EPDP) (Raimundi & Molina, en prensa).

A partir de la revisión de las definiciones encontradas en la literatura, los ítems utilizados para su evaluación en otras escalas (e.g. Csikszentmihalyi et al., 1993; Dailey, 2008; Rathunde et al., 2000) y los resultados de los estudios cualitativos, se sometieron estas definiciones a críticas y sugerencias por jueces expertos. Se arribó a la siguiente definición del constructo: la promoción de desafíos por parte de los padres es el incentivo que éstos brindan a sus hijos adolescentes para que se involucren en actividades que pueden constituir un reto y el apoyo que permite llevarlas a cabo. A su vez, implica la estimulación para que se planteen objetivos en las actividades que realizan y que tengan aspiraciones y metas para su vida (Raimundi & Molina, en prensa).

Se construyó una versión que fue administrada a 358 adolescentes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires y se analizaron sus propiedades psicométricas, arribando a una versión de 11

ítems que logran medir de una manera válida y confiable este constructo en adolescentes de nuestro contexto. Los detalles de la construcción del instrumento y las propiedades psicométricas se encuentran en el Capítulo VIII, ya que se trata de un instrumento utilizado en la presente tesis.

En función de los datos obtenidos en los estudios cualitativos y el funcionamiento del instrumento de evaluación, se puede decir que el desafío y el apoyo, para nuestro contexto, constituyen características del funcionamiento familiar, que pueden considerarse en sus diferentes dimensiones pero que no debería evaluarse por separado. Es cierto que los autores plantearon al apoyo y al desafío como características separadas que se asociaron a diferentes indicadores de desarrollo positivo. Sin embargo, a partir de los análisis de las propiedades psicométricas del CFQ (Csikszentmihalyi et al., 1993), el SCQ (Rathunde et al., 2000) y el PCQ (Dailey, 2008) se encontró que ambas dimensiones presentaban correlaciones altas (entre .65 y .73) lo que estaría indicando que se trata de constructos no independientes entre sí.

Por lo tanto, a partir de todo el trabajo realizado, se concluye que la promoción de desafíos en nuestro contexto implica una característica que directamente involucra el apoyo para poder llevar a cabo las actividades de los adolescentes.

## 5. El contexto familiar y las experiencias óptimas en el deporte

Específicamente en el deporte, considerándolo como actividad extracurricular, sólo se han encontrado unos pocos estudios que indagan la influencia de la familia en las experiencias subjetivas óptimas de los adolescentes en esta actividad.

El primero de ellos, realizado con metodología cualitativa, explora la influencia de la familia en el *flow* de adolescentes practicantes de fútbol (Moon, 2003). En este estudio se seleccionaron familias con alto apoyo y desafío, utilizando para identificarlas previamente, el CFQ de Rathunde, et al. (2000). Luego se entrevistaron a los adolescentes que pertenecían a estas familias para indagar las características de dicho entorno, en relación a la experiencia de su deporte.

Estas familias se caracterizaban por tener una comunicación abierta y frecuente entre padres e hijos, lo que permite a los hijos contar con un espacio para hablar y a la vez, poder discutir las expectativas y las metas que están en juego. Asimismo, padres e hijos pasan gran cantidad de tiempo juntos, específicamente, en el deporte practicado por el adolescente. Los padres, para garantizar una práctica sostenida, dedican mucho tiempo a la actividad de sus hijos, como llevándolos a las prácticas y competiciones (Moon, 2003).

En otro estudio cualitativo realizado con futbolistas universitarios (Lawrence, 2009), en el que se siguió la misma metodología que en el anterior, se encontró que en las familias con altos niveles de apoyo y promoción de desafíos, los padres están muy involucrados en las actividades recreativas que realizan los adolescentes fuera del hogar, manifiestan la importancia de la práctica de ese deporte y cada hijo tiene la libertad de elegir qué actividad hacer. Los adolescentes poseen metas orientadas hacia el futuro y los padres brindan su apoyo hacia esas metas elegidas por el adolescente.

En las familias que promovían desafío pero había bajo apoyo, los padres raramente asiten a los partidos de fútbol, insisten en que el hijo puede hacerlo mejor, el acento estaba en el compromiso y el esfuerzo, existen discusiones sobre el financiamiento para practicar la actividad y se cuestionan las elecciones del hijo (Lawrence, 2009). Por lo tanto, se hace hincapié en el logro de las metas y expectativas y la dimensión afectiva del apoyo está ausente.

A pesar de que se han encontrado pocos estudios que abordan al deporte como actividad específica de los adolescentes, se puede concluir que las características familiares del apoyo y desafío, funcionarían de la misma manera que en las actividades escolares y del hogar que se han estudiado. En otras palabras, ambas características se podrían asociar a mayores experiencias óptimas en el deporte, implicando disfrute en la actividad en sí misma, y la búsqueda del logro de metas importantes para el adolescente.

Hasta el momento, no se han encontrado estudios que vinculen las características del apoyo y promoción de desafíos por parte de los padres con el *flow* en el deporte adolescente de alto rendimiento, por lo tanto, resulta relevante incluirla en el presente estudio.



## **SEGUNDA PARTE**

### **EL PRESENTE ESTUDIO**



## Capítulo VII

### Planteo del estudio

#### 1. Planteamiento del problema

El deporte es una actividad promotora de la salud y el bienestar de las personas. Es incuestionable su relevancia para el desarrollo de un estilo de vida saludable (Balaguer & Castillo, 2002). Sin embargo, esta relación entre bienestar psicológico y deporte no es tan evidente cuando se trata de alto rendimiento, ya que en general los estudios han puesto el foco principalmente en los efectos negativos que posee esta modalidad de práctica (e.g. Arbinaga & Cantón, 2013).

El deporte de alto rendimiento constituye el deporte practicado con objeto de alcanzar un rendimiento personal máximo (Unisport, 1992). La representación nacional en torneos internacionales como Juegos Olímpicos, Mundiales o Juegos Panamericanos constituye uno de los logros más importantes para la carrera de un deportista de alto rendimiento.

La adolescencia es el período en donde se desarrollan las habilidades técnicas, capacidades físicas y cualidades psicológicas necesarias para poder alcanzar los mejores resultados a nivel internacional (Instituto Nacional del Deporte, 2007). Es por ello que interesa estudiar los factores que pueden hacer de la experiencia del deporte de alto rendimiento una oportunidad para el desarrollo positivo de los adolescentes.

El *flow* constituye una experiencia positiva subjetiva, asociada al disfrute y la satisfacción en la realización de una actividad. Numerosos estudios con deportistas de alto rendimiento muestran que este nivel de práctica brinda oportunidades para desarrollar el *flow* (ver Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012, para una revisión). Se ha mostrado que los adolescentes que viven gran cantidad de experiencias óptimas tienen el sentimiento general de una vida cualitativamente mejor (Bassi et al., 2013) por lo que resulta indispensable conocer qué factores contribuyen a que los adolescentes puedan tener un desarrollo positivo durante esta etapa vital.

La familia posee una importancia incuestionable a lo largo de toda la vida y en particular, durante la adolescencia, desempeña un papel central en aspectos tan esenciales como la formación de la identidad, la adquisición de autonomía y, en general, en el ajuste psicosocial del adolescente (Musitu et al., 2004).

Por otro lado, las fortalezas humanas constituyen características positivas que se asocian a diversos indicadores de bienestar y satisfacción (Niemiec, 2013).

A pesar de que se ha mostrado que el deporte de alto rendimiento es una actividad que puede posibilitar *flow*, no se ha indagado la contribución de la familia ni de las fortalezas en esta relación. A su vez, aun cuando desde el enfoque de la Psicología Positiva se considera que el deporte es uno de los ámbitos donde más se anima al desarrollo de fortalezas (Peterson & Seligman, 2004), no se han encontrado hasta el momento estudios que indaguen esta temática.

En función de ello, surgen los interrogantes: ¿qué características posee el deporte de alto rendimiento en adolescentes de Argentina? ¿Qué condiciones permiten o facilitan las experiencias óptimas en el deporte de alto rendimiento? ¿Cuáles son factores personales y del contexto que contribuyen a que los deportistas que lo practican obtengan beneficios de su participación?

El interrogante central que se intenta responder desde la presente investigación es: ¿cómo contribuyen las características personales (fortalezas) y las características familiares (promoción de desafíos, cohesión, flexibilidad y comunicación) a las experiencias óptimas (*flow*) en adolescentes que practican deporte de alto rendimiento?

Como interrogantes específicos se intentará responder: ¿cómo se caracterizan las experiencias óptimas en los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento? ¿Hay diferencias entre esta experiencia considerando el nivel de práctica del deporte?

¿Qué fortalezas humanas presentan los adolescentes deportistas de alto rendimiento? ¿Poseen un perfil diferente al de adolescentes de población general?

¿Cómo perciben las características del funcionamiento familiar? ¿Hay diferencias en la percepción de estas características en función del nivel de práctica del deporte?

¿Existe una relación entre las fortalezas humanas, el contexto familiar y las experiencias óptimas en el deporte de alto rendimiento?

## 2. Objetivos

### 2.1. Objetivo general

Estudiar la experiencia óptima (*flow*) en adolescentes deportistas de alto rendimiento y la influencia del contexto familiar y las fortalezas humanas sobre ella.

### 2.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar la experiencia óptima (*flow*) en adolescentes que practican deporte de alto rendimiento.
2. Explorar las diferencias entre la experiencia óptima de adolescentes que practican deporte de alto rendimiento, adolescentes que practican deporte recreativo o competitivo -no alto rendimiento- y adolescentes que no practican deporte.
3. Caracterizar las fortalezas humanas de los adolescentes deportistas de alto rendimiento.
4. Explorar las diferencias entre las fortalezas humanas de adolescentes que practican deporte de alto rendimiento, adolescentes que practican deporte recreativo o competitivo -no alto rendimiento- y adolescentes que no practican deporte.
5. Caracterizar el contexto familiar de los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento en función de la promoción de desafíos por parte de los padres, cohesión, flexibilidad y comunicación con los padres.
6. Explorar las diferencias entre las características del contexto familiar de los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento, adolescentes que practican deporte recreativo o competitivo -no alto rendimiento- y adolescentes que no practican deporte.
7. Estudiar la influencia de las fortalezas humanas en la experiencia óptima de los adolescentes deportistas de alto rendimiento.

8. Estudiar la influencia del contexto familiar en la experiencia óptima de los adolescentes deportistas de alto rendimiento.
9. Elaborar un modelo que incluya las fortalezas y el contexto familiar, y sus posibles relaciones con la experiencia óptima de los adolescentes deportistas de alto rendimiento.

### 3. Hipótesis

*Hipótesis 1.* Los deportistas adolescentes de alto rendimiento perciben un mayor nivel de experiencia óptima que los que practican deporte en forma recreativa o competitiva -no alto rendimiento- y los que no practican deporte.

*Hipótesis 2.* Existen diferencias significativas en las fortalezas humanas a favor de los adolescentes deportistas de alto rendimiento, en comparación con los que practican deporte en forma recreativa o competitiva -no alto rendimiento- y los que no practican deporte.

*Hipótesis 3.* Los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento perciben a su contexto familiar más cohesionado y flexible y más promotor de desafíos, con una comunicación con los padres más positiva y con menos problemas que aquellos que practican en forma recreativa y que los adolescentes que no practican deporte.

*Hipótesis 4.* Las fortalezas humanas de los deportistas adolescentes de alto rendimiento correlacionan significativamente con la experiencia óptima (*flow*).

*Hipótesis 5.* La percepción de un contexto familiar cohesionado, flexible, con una comunicación abierta y promotor de desafíos correlaciona significativamente con la experiencia óptima (*flow*) en el deporte adolescente de alto rendimiento.

## **4. Importancia del estudio**

El estudio de los factores psicológicos que influyen en el bienestar y la satisfacción vital de las personas es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos años. Sin embargo, las investigaciones sobre deporte de alto rendimiento, como modalidad específica de práctica, han tenido principalmente una mirada clínica, identificando diferentes patologías, malestar o estrés (Romero Carrasco, García-Mas, & Brustad, 2009).

Según el Plan Estratégico del Deporte 2013-2016 (Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2013), se “aspira a revalorizar una cultura del deporte y de la actividad física que reconozca los múltiples beneficios que genera su práctica en el desarrollo social del país” (p. 4). Debido a esta situación, resulta interesante poder contar con trabajos que indaguen los efectos del deporte de alto rendimiento desde una mirada más integradora, permitiendo reflexionar acerca de su papel en el bienestar de quienes lo practican.

Por lo tanto, a partir de este estudio se espera favorecer a una mayor comprensión de los factores personales y del contexto que favorecen las experiencias óptimas. De esta manera, se espera contribuir al desarrollo de intervenciones que favorezcan la construcción de contextos positivos en el deporte adolescente de alto rendimiento.





## **Capítulo VIII**

### **Método**

#### **1. Tipo de estudio y diseño**

El presente es un estudio empírico, de tipo asociativo, comparativo y predictivo, de acuerdo a la clasificación sugerida por Ato, López-García y Benavente (2013).

#### **2. Participantes**

##### **2.1. Definición de la población**

La población bajo estudio son los deportistas adolescentes de alto rendimiento. En un reciente artículo de revisión (Swann, Moran, & Piggott, 2015) se sugiere un modelo para clarificar el proceso de definición de la población y selección de la muestra para evitar confusiones en lo que refiere a trabajos de investigación con deportistas de élite. Por lo tanto, en la presente tesis se ha determinado como deportistas de alto rendimiento a la población de deportistas de representación nacional de deportes olímpicos, es decir, los adolescentes pertenecientes a las Selecciones Nacionales de categoría menor, cadete o juvenil (según la denominación de cada deporte).

##### **2.2. Determinación de la muestra**

La muestra utilizada fue de tipo no probabilística por conveniencia, de sujetos voluntarios, de acuerdo a la tipología utilizada en Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2010). Se seleccionaron a los deportistas que formaban parte de la población determinada, de manera informal, aunque siguiendo estrictos criterios de inclusión, y su selección fue determinada por la disponibilidad que se obtuvo por medio del acceso a las instituciones en las que fueron contactadas (ver Apartado 5 “Procedimiento”).

Para cumplir con los objetivos del estudio se seleccionaron tres grupos de adolescentes: un grupo conformado por deportistas de alto rendimiento (AR), un grupo que practicaba deporte de forma recreativa o competitiva pero no en la modalidad de alto rendimiento, es decir, que no estaban seleccionados para la representación en el equipo nacional de su deporte (GC1) y un grupo que no practicaba deporte (GC2).

### 2.3. Criterios de inclusión

#### *Grupo Adolescentes deportistas de alto rendimiento (AR)*

- Tener entre 11 y 19 años de edad.
- Participar de algún proceso de selección (e.g. concentración previa, plantel para participar de un Torneo Nacional o Internacional, “joven promesa”) dentro del equipo representativo -“Selección Nacional”- de categoría no mayor, es decir categorías formativas, juvenil, cadete, menor, o infantil, en función a la denominación adoptada del deporte practicado.

#### *Grupo de comparación 1 (GC1): Adolescentes que practican deporte de forma recreativa o competitiva –no alto rendimiento-*

- Tener entre 11 y 19 años de edad.
- Asistir a un establecimiento educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Practicar deporte recreativo o competitivo por fuera de las horas de Educación Física dictadas en el establecimiento educativo.

#### *Grupo de comparación 2 (GC2): Adolescentes que no practican deporte*

- Tener entre 11 y 19 años de edad.
- Asistir a un establecimiento educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- No practicar deporte recreativo o competitivo por fuera de las horas de Educación Física dictadas en el establecimiento educativo.

## 2.4.Participantes

Participaron 721 adolescentes de ambos géneros, de entre 11 y 19 años de edad. En la Tabla 8.1 se presentan las características sociodemográficas de los adolescentes de todos los grupos de comparación y las de sus familias. Se realizaron comparaciones entre los grupos para examinar si existen diferencias en las variables estudiadas.

Tabla 8.1. Características sociodemográficas de los adolescentes y las familias de los grupos de comparación.

		AR (n = 238)	GC1 (n = 238)	GC2 (n = 245)
Adolescente				
Género	Varones % (n)	51.70 (123)	61.30 (146)	30.20 (74)
Edad	M (DE)	15.37 (1.29)	15.08 (1.68)	15.37 (1.58)
	Mdn	15	15	15
	Rango	11 – 18	12 – 19	12 – 19
Familia				
Composición familiar % (n)	Monoparental	9.70 (23)	20.80 (49)	28.10 (68)
	Biparental	60.60 (146)	61.00 (144)	49.20 (119)
	Extendida	9.30 (22)	4.70 (11)	4.50 (11)
	Compuesta	5.50 (13)	10.20 (24)	12.00 (29)
	Otra	14.90 (35)	3.40 (8)	6.20 (15)
Número de personas en el hogar	M (DE)	4.42 (1.29)	4.24 (1.40)	4.13 (1.58)
	Mdn	4	4	4
	Rango	1 – 9	1 – 11	1 – 14
Madre				
Estado civil % (n)	Casada / unida	77.20 (183)	62.00 (147)	50.20 (123)
	Separada / divorciada	13.50 (32)	15.60 (37)	23.30 (57)
	En pareja / vuelta a casar	5.90 (14)	16.50 (39)	20.00 (49)
	Fallecida	0.80 (2)	0.80 (2)	1.20 (3)
	Ninguna	2.50 (6)	5.10 (12)	5.30 (13)
Nivel de instrucción % (n)	Inferior a secundario completo	14.90 (35)	23.20 (54)	33.20 (79)
	Secundario completo	21.70 (51)	15.00 (35)	23.10 (55)
	Terciario/Universitario completo/en curso	63.40 (149)	61.80 (144)	43.70 (104)
Situación laboral % (n)	Empleo estable / regular	76.30 (167)	81.50 (181)	72.70 (168)
	Desempleada	8.70 (19)	10.80 (24)	15.20 (35)
	Ninguna	15.10 (33)	7.70 (17)	12.10 (28)
Frecuencia de contacto con el adolescente % (n)	Todos los días	82.70 (196)	92.00 (219)	91.00 (222)
	1 o 2 veces por semana	5.50 (13)	4.20 (10)	5.70 (14)
	1 o 2 veces por mes	6.30 (15)	0.00 (0)	0.00 (0)
	2 o 3 veces por año	5.90 (14)	1.70 (4)	0.80 (2)
	Nunca	1.30 (3)	2.10 (5)	2.50 (6)

		AR (n = 238)	GC1 (n = 238)	GC2 (n = 245)
Padre				
Estado civil % (n)	Casado / unido	78.10 (182)	62.80 (145)	51.90 (123)
	Separado / divorciado	11.20 (26)	14.70 (34)	18.60 (44)
	En pareja / vuelto a casar	6.00 (14)	16.00 (37)	17.70 (42)
	Fallecido	2.60 (6)	3.90 (9)	5.90 (14)
	Ninguna	2.10 (5)	2.60 (6)	5.90 (14)
Nivel de instrucción % (n)	Inferior a secundario completo	22.50 (51)	23.50 (52)	38.00 (80)
	Secundario completo	23.00 (52)	19.50 (43)	21.40 (45)
	Terciario/Universitario completo/en curso	54.30 (123)	57.90 (126)	40.50 (85)
Situación laboral % (n)	Empleo estable / regular	91.60 (196)	90.60 (192)	81.60 (168)
	Desempleado	5.10 (11)	4.20 (9)	7.30 (15)
	Ninguna	3.30 (7)	5.20 (11)	11.20 (23)
Frecuencia de contacto con el adolescente % (n)	Todos los días	70.80 (167)	70.60 (163)	58.80 (140)
	1 o 2 veces por semana	9.70 (23)	11.30 (26)	13.90 (33)
	1 o 2 veces por mes	5.90 (14)	1.70 (4)	3.40 (8)
	2 o 3 veces por año	6.80 (16)	3.50 (8)	4.60 (11)
	Nunca	6.80 (16)	13.00 (30)	19.30 (46)

*Nota:* AR = deportistas de alto rendimiento; GC1 = adolescentes que practican deporte de forma recreativa o competitiva (no alto rendimiento); GC2 = adolescentes que no practican deporte.

El género de los adolescentes de los grupos fue comparado con la prueba Chi cuadrado. Los resultados mostraron que los grupos de adolescentes difieren en esta variable,  $\chi^2(2, 721) = 49.34$ ;  $p < .001$ . En el grupo AR la proporción de varones y mujeres es equitativa (51.7% de varones y 49.3% de mujeres). Sin embargo, en el GC1 hay un porcentaje mayor de varones (61.3%), mientras que en el GC2 este porcentaje es bastante menor (30.2%). Respecto de la edad, el ANOVA mostró que no hay diferencias entre los tres grupos,  $F(2, 721) = 2.85$ ;  $p = .060$ .

Con respecto a la composición familiar, también se encontraron diferencias entre los grupos,  $\chi^2(9, 714) = 71.50$ ;  $p < .001$ . Aunque en su mayoría los adolescentes de todos los grupos viven en hogares biparentales, en el grupo AR se observó que el 14.9% de los adolescentes poseen “otra” conformación familiar. Este grupo se compone de adolescentes que no viven con sus padres, razón por la cual, están incluidos aquellos deportistas que viven de manera permanente en el Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (CeNARD) debido a su compromiso con la representación nacional en su deporte.

La cantidad de personas co-habitando en la misma unidad doméstica en los diferentes grupos estudiados fue comparada con ANOVA, mostrando que no hay diferencias en esta variable,  $F(2, 666) = 2.32$ ;  $p = .108$ .

En cuanto al estado civil de los padres, se observan diferencias, tanto para la madre,  $\chi^2(8, 719) = 42.30$ ;  $p < .001$ , como para el padre,  $\chi^2(8, 701) = 39.92$ ;  $p < .001$ . El grupo de deportistas de alto rendimiento posee familias con mayor porcentaje de padres casados (77.20% para la madre y 78.10% para el padre). Asimismo, existen diferencias significativas en el nivel de instrucción de la madre,  $\chi^2(16, 706) = 50.70$ ;  $p < .001$  y del padre,  $\chi^2(16, 657) = 37.53$ ;  $p = .002$ , y en la situación laboral de ambos, respectivamente,  $\chi^2(4, 672) = 10.69$ ;  $p = .032$ ;  $\chi^2(4, 632) = 14.19$ ;  $p = .007$ .

La variable de frecuencia de contacto con la madre no pudo ser comparada por medio de la prueba Chi cuadrado por presentar más de un 20% de casillas con una frecuencia esperada inferior a cinco o presentar casillas vacías (Blanca Mena, 2012). El análisis descriptivo de estos datos muestra que el grupo AR tiene características diferentes que las de los demás grupos, ya que el 10.5% de estos adolescentes tiene una frecuencia de contacto mensual o anual con su madre, mientras que en los otros grupos esta proporción no alcanza el 3% del total. Asimismo, con respecto a la frecuencia de contacto con el padre, se encontraron diferencias,  $\chi^2(8, 705) = 27.75$ ;  $p = .001$ , mostrando una situación similar a la sucedida con la madre.

En la Tabla 8.2 se presentan características del grupo de adolescentes deportistas de alto rendimiento para describir el deporte practicado, la cantidad de años y las horas semanales de práctica.

Se observaron diferencias significativas en función del género, en las variables años de práctica del deporte,  $\chi^2(3, 238) = 9.57$ ;  $p = .023$ , y horas semanales de práctica,  $\chi^2(3, 238) = 7.99$ ;  $p = .046$ . Las mujeres presentan un porcentaje mayor en la categoría “más de 10 años” y los varones un porcentaje mayor en “menos de dos años”. Sin embargo, no presentaron diferencias en la edad media de cada grupo. Con respecto a las horas de práctica, las chicas también presentaron un porcentaje mayor en “más de 25 horas”.

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en estas mismas variables en función del tipo de deporte practicado,  $\chi^2(3, 238) = 11.86$ ;  $p = .008$ , para años y,  $\chi^2(3, 238) = 62.95$ ;  $p < .001$ , y para horas de práctica. Más del 60% de los deportistas de modalidades colectivas practican su deporte hace entre seis y 10 años, mientras que en el deporte individual, los porcentajes de las categorías son similares, no superando el 30% del total en cada una. Respecto de la cantidad de

horas, los de deporte colectivo practican, en su mayoría, entre cinco y seis horas semanales, mientras que en el deporte individual, la gran mayoría (71.4%) practica entre seis y 25 horas o más de 25 horas. No se encontraron diferencias significativas en la cantidad de horas de práctica en función de la edad,  $F(1, 238) = 0.69$ ;  $p = .406$ .

Tabla 8.2. Características del deporte practicado en el grupo de deportistas de alto rendimiento.

		Varones % (n)	Mujeres % (n)	Total % (n)
Deporte practicado	Basquetbol	64.40 (58)	35.60 (32)	37.80 (90)
	Balonmano	37.70 (20)	62.30 (33)	22.30 (53)
	Voleibol	57.10 (20)	42.90 (15)	14.70 (35)
	Taekwondo	50.00 (11)	50.00 (11)	9.20 (22)
	Gimnasia artística	-	100.00 (12)	5.00 (12)
	Atletismo	66.70 (8)	33.30 (4)	5.00 (12)
	Luchas	50.00 (3)	50.00 (3)	2.50 (6)
	Judo	20.00 (1)	80.00 (4)	2.10 (5)
	Gimnasia rítmica	-	100.00 (1)	0.40 (1)
	Boxeo	100.00 (1)	-	0.40 (1)
	Tiro	100.00 (1)	-	0.40 (1)
Tipo de deporte	Individual	41.70 (25)	58.30 (35)	25.20 (60)
	Colectivo	55.10 (98)	44.90 (80)	74.80 (178)
Total		51.70 (123)	48.30 (115)	100.00 (238)
Años de práctica del deporte	Hasta 2 años	71.40 (10)	28.60 (4)	5.90 (14)
	Entre 2 y 5 años	58.50 (31)	41.50 (22)	22.30 (53)
	Entre 6 y 10 años	53.10 (68)	46.90 (60)	51.80 (128)
	Más de 10 años	32.60 (14)	67.40 (29)	18.10 (43)
	<i>M (DE)</i>	7.12 (3.05)	7.83 (3.03)	7.46 (3.06)
	<i>Mdn</i>	7	8	8
Horas semanales de práctica	Hasta 5 hs	70.00 (7)	30.00 (3)	4.40 (10)
	Entre 6 y 15 hs	49.60 (64)	50.40 (65)	56.30 (129)
	Entre 16 y 25 hs	57.10 (40)	42.90 (30)	30.60 (70)
	Más de 25 hs	25.00 (5)	75.00 (15)	8.70 (20)
	<i>M (DE)</i>	14.87	16.12	15.49 (6.79)
	<i>Mdn</i>	14.00	14.50	14.50

## 2.5. Ubicación geográfica

El grupo de adolescentes deportistas de alto rendimiento estuvo integrado por adolescentes que en el momento de administración del cuestionario para la presente tesis, se encontraban residiendo en las instalaciones del Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (CeNARD), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

Los grupos de población general (GC1 y GC2) estuvieron integrados por adolescentes asistentes a cuatro escuelas, dos públicas y dos privadas, todas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

### 3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa

A continuación se presenta la definición conceptual y operacional de las variables estudiadas. En el próximo apartado, se presentan los instrumentos con los que fueron evaluadas estas variables. Al final de dicho apartado, se presenta un resumen de los constructos y variables estudiados y de los instrumentos utilizados para evaluarlas (ver Tabla 8.3).

#### 3.1.Experiencia óptima (*flow*)

**Definición conceptual:** “estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles” (Csikszentmihalyi, 1990 p. 16). Se trata de un estado subjetivo óptimo en el que la persona se siente cognitivamente eficiente, profundamente involucrada y motivada y hay un gran nivel de disfrute en la actividad que se realiza. Se compone de nueve dimensiones que lo caracterizan: equilibrio desafío-habilidad, unión acción-conciencia, metas claras, retroalimentación clara y directa, concentración en la tarea, percepción de control, pérdida de autoconciencia, deformación del tiempo y experiencia autotélica.

**Definición operativa:** puntaje total y puntaje obtenido en cada uno de los factores en la Escala de experiencias óptimas (*flow*) para adolescentes (Leibovich & Schmidt, 2015).

#### 3.2.Fortalezas humanas

**Definición conceptual:** conjunto de atributos positivos que se manifiestan en los pensamientos, sentimientos y en la conducta, que promueven bienestar y actúan como protectores de los trastornos psicológicos en la adolescencia (Park, 2004).

En función de la conceptualización de Peterson y Seligman (2004), las fortalezas son: curiosidad, creatividad, perspectiva, valentía, apertura mental, amor al aprendizaje y conocimiento, perseverancia, integridad, vitalidad, capacidad de amar, solidaridad, trabajo en equipo, equidad, liderazgo, inteligencia social, capacidad de perdonar, humildad, prudencia, autorregulación,

apreciación de la belleza, gratitud, optimismo, sentido del humor y religiosidad (para cada una de sus definiciones ver Capítulo IV, Apartado 3).

**Definición operativa:** puntajes de cada una de las fortalezas del Inventario de Fortalezas para adolescentes (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015).

### 3.3.Contexto familiar

#### 3.3.1. Promoción de desafíos por parte de los padres

**Definición conceptual:** incentivo que los padres brindan a sus hijos adolescentes para que se involucren en actividades que pueden constituir un desafío y el apoyo que permite llevarlas a cabo. A su vez, implica la estimulación para que se planteen objetivos en las actividades que realizan y que tengan aspiraciones y metas para su vida (Raimundi & Molina, en prensa).

**Definición operativa:** puntaje total y de los factores de ambiente estimulante, objetivos y aspiraciones, y apoyo obtenidos en la Escala de Promoción de Desafíos por parte de los padres (Raimundi & Molina, en prensa).

#### 3.3.2. Cohesión familiar

**Definición conceptual:** grado de unión emocional percibido por los miembros de la familia (Olson et al., 1985).

**Definición operativa:** puntaje en la subescala de cohesión de la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) (V. Schmidt, 2001a).

#### 3.3.3. Flexibilidad familiar

**Definición conceptual:** plasticidad de la familia para adecuarse a las distintas circunstancias vitales que atraviesa (Olson et al., 1985).



**Definición operativa:** puntaje en la subescala de flexibilidad de la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) (V. Schmidt, 2001a).

### 3.3.4. Comunicación con los padres

**Definición conceptual:** capacidad de escucha y de expresar, ideas y sentimientos, como así también la claridad, coherencia relacional, respeto y consideración mutua (Olson et al., 1989).

Posee tres dimensiones a evaluar:

- *Comunicación abierta:* intercambio fluido de información, tanto instrumental como emocional, así como el mutuo entendimiento y la satisfacción experimentada en la interacción entre el adolescente y sus padres.
- *Problemas en la comunicación:* actitudes de indiferencia, agresión o desvalorización, dificultades para manifestar sentimientos, pensamientos y deseos, falta de confianza e insatisfacción con la interacción entre el adolescente y sus padres.
- *Restricción en la comunicación:* percepción de limitaciones acerca de lo que se puede comunicar, por motivos externos a la voluntad del adolescente.

**Definición operativa:** puntaje en las subescalas del Inventario de Comunicación Adolescente-Padre (ICAP) (V. Schmidt, Maglio, et al., 2010).

## 4. Instrumentos de recolección de datos

A continuación se presentan los instrumentos de recolección de datos utilizados en el estudio y se describen los resultados de la adaptación de las escalas y las evidencias de validez halladas en el contexto sociocultural en el que fue realizado el presente trabajo.

### 4.1. Cuestionario socio-demográfico y socio-familiar

- a) *Descripción.* Cuestionario en el que se indaga acerca de las características socio-demográficas de mayor relevancia para la caracterización de la muestra. Incluye información sobre género, edad, personas con las que convive el adolescente, composición familiar. Por otro lado, indaga el estado civil, nivel de instrucción, situación laboral de ambos padres y su frecuencia de contacto con el adolescente. En el caso de los deportistas de alto rendimiento, se añadieron preguntas sobre cantidad de años practicando el deporte y horas semanales dedicadas.
- b) *Construcción del cuestionario.* Las preguntas fueron seleccionadas de acuerdo a su relevancia para caracterizar socio-demográficamente a los participantes y evaluar la homogeneidad de las muestras con respecto a éstas características. El formato de las preguntas estuvo basado en el protocolo de investigación del Proyecto UBACyT 052 (Programación 2011-2014 “Ecoevaluación psicológica de la interfaz adolescente-adulto. Contribución de las experiencias óptimas (*flow*)”). Directora: Dra. Nora Leibovich de Figueroa. Co-directora: Dra. Vanina Schmidt), en el que ya se había evaluado la comprensión adecuada de las preguntas por los participantes del estudio, con características etarias similares. En el caso de los deportistas de alto rendimiento, se añadieron preguntas para caracterizar la actividad deportiva realizada.

## 4.2. Escala de Experiencias óptimas (*flow*) para adolescentes

- a) *Ficha técnica.* *Flow State Scale 2* (FSS-2) Autores: Jackson y Eklund (2002). Adaptación: Leibovich y Schmidt (2015).
- b) *Descripción.* La FSS (Jackson & Marsh, 1996; Jackson & Eklund, 2002; Jackson, Martin, & Eklund, 2008) evalúa las nueve características que componen la experiencia óptima de *flow* planteada por Csikszentmihalyi (1990): (a) Equilibrio desafío-habilidad, (b) Unión entre la acción y la conciencia, (c) Metas claras, (d) Retroalimentación clara y directa, (e) Concentración en la tarea presente, (f) Sentimiento o percepción de control, (g) Pérdida de la autoconciencia, (h) Deformación en la percepción del tiempo y (i)

Experiencia autotélica. Esta escala fue creada para evaluar el *flow* en actividades deportivas, pero ha mostrado ser efectiva para evaluar la experiencia óptima en otros contextos (Jackson et al., 2008).

- c) *Composición de la escala.* La versión original de la escala posee 36 ítems (cuatro por cada una de las nueve subescalas) que se responden mediante una escala Likert de cinco opciones de respuesta que estiman el grado de acuerdo. Al tratarse de la versión “estado” de la escala, el participante debe responder en función a la “última vez que realizó la actividad”. La versión adaptada de la escala quedó compuesta por 25 ítems con una escala de tres opciones de respuesta (*de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo*).

#### 4.2.1. Indicadores de validez de la prueba en su versión original

- a) *Validez de contenido.* Los estudios cualitativos de Jackson (1996) permitieron profundizar la comprensión del constructo y sus componentes en el ámbito del deporte. Éstos se orientaron a recolectar experiencias de los atletas y los datos que obtuvieron permitieron concluir que las dimensiones de la experiencia óptima planteada por Csikszentmihalyi (1990) son aplicables a la experiencia en el deporte. Este estudio cualitativo (Jackson & Marsh, 1996) aportó información para la redacción de los ítems, teniendo en cuenta la naturaleza del constructo en el ámbito del deporte y las descripciones que los mismos deportistas utilizaron para caracterizar esta experiencia.

Los 54 ítems que inicialmente fueron redactados para la validación de la escala, fueron evaluados por siete jueces expertos en la temática del *flow* en el deporte y luego se realizó un estudio piloto con 252 participantes que permitió modificar algunos ítems que resultaron inadecuados en los análisis preliminares que se realizaron.

- b) *Validez de constructo.* Para establecer este tipo de validez, los autores de la escala realizaron varios estudios para ir mejorando la calidad psicométrica de la escala. En el primero de ellos (Jackson & Marsh, 1996) participaron 394 deportistas de diferentes modalidades de Estados Unidos y Australia. El objetivo que se plantearon fue construir

una escala más breve, con cuatro ítems por componente. De esta manera, se seleccionan los mejores ítems para componer la versión final de la FSS, teniendo en cuenta la capacidad de discriminación, la confiabilidad aportada para la subescala a la que pertenece y su pesaje en el análisis factorial.

Se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el objetivo de probar el ajuste del modelo hipotetizado. Los resultados muestran que el modelo de nueve factores (uno por cada componente del *flow*) es el que obtuvo mejores índices de ajuste y el modelo que posee un factor de segundo orden que incluye a estos nueve recibió apoyo empírico pero algunos índices no fueron del todo adecuados. Por esta razón, en un estudio posterior (Jackson & Eklund, 2002) se probaron nuevos ítems, revisados a partir de la literatura y discusiones con jueces expertos en el tema y el AFC arrojó un modelo de nueve factores y un factor global de *flow* de orden superior con buenos índices de ajuste (Jackson & Eklund, 2002). Los autores llaman a esta nueva escala revisada: FSS-2.

El último estudio de validez de la escala (Jackson et al., 2008) muestra nuevamente un buen ajuste del modelo de nueve factores de primer orden y un factor global de *flow*, con una amplia muestra de participantes de diversos deportes y actividades físicas. A su vez, realizaron pruebas de invarianza de la estructura en diferentes grupos, mostrando solidez en la estructura factorial de la escala.

En esta oportunidad los autores desarrollaron una medida breve de la escala, compuesta por nueve ítems (un ítem por componente) y estudiaron sus propiedades en comparación con la versión larga, de 36 ítems. A su vez, para obtener más evidencias del funcionamiento de la escala y su validez realizaron correlaciones con otras medidas que ya se habían asociado al *flow* en otros estudios. Se encontraron asociaciones positivas con motivación intrínseca y bienestar psicológico, y negativas con distrés psicológico y con fatiga (Jackson et al., 2008).

- c) *Confiabilidad*. En todos los estudios de las propiedades psicométricas de la escala, se obtuvieron índices de consistencia interna (utilizando el alfa de Cronbach) mayores a .76 en todas las subescalas, mostrando que las escalas son confiables para medir el constructo que se proponen.

### 4.2.2. Indicadores de validez en su versión adaptada a nuestro contexto

Para el proceso de adaptación de la FSS participaron 229 adolescentes, concurrentes a tres escuelas secundarias públicas, dos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y una del Conurbano Bonaerense. El 63.5% fueron mujeres y la edad oscilaba entre los 12 y los 20 años ( $M = 14.87$ ,  $DE = 1.72$ ).

El comportamiento de los ítems indica que los adolescentes suelen responder con los máximos puntajes a cada ítem. El sesgo observado es esperable dada la naturaleza del constructo y debido a que desde la consigna se le pide al sujeto enuncie la situación de mayor disfrute que ha experimentado. Por esta misma razón, se encontró que los puntajes no siguen una distribución normal.

- a) *Validez de contenido.* Basándose en los ítems de la versión original y la versión española (García-Calvo et al., 2008), se sometieron a una evaluación de jueces expertos para determinar la equivalencia lingüística y conceptual de la escala. Diversos ítems fueron considerados reiterativos por los jueces expertos en cuanto al contenido de lo que evaluaban. Otros, en cuanto a su semántica, no fueron considerados como adecuados para nuestro contexto. Finalmente resultó una primera versión de 28 ítems que se sometieron a prueba a través del estudio de sus propiedades psicométricas.
- b) *Validez de constructo.* En el trabajo de adaptación de la escala (Leibovich & Schmidt, 2015) se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el objetivo de analizar la estructura interna de la escala. En primer lugar, el análisis se realizó con la rotación Varimax y se extrajeron los principales factores. Se encontraron numerosos ítems con doble pesaje (y hasta triple pesaje) y algunos ítems con bajo pesaje. Se extrajeron ítems y se volvieron a realizar los análisis con este tipo de rotación y la situación no varió. Se intentó entonces una rotación Promax (rotación oblicua recomendada para variables que están relacionadas) y los resultados fueron similares a los obtenidos con la rotación Varimax. Se decidió retirar los ítems 3, 9 y 10 (los tres tenían bajo pesaje) y así se obtuvo un modelo coherente con la propuesta teórica. A su vez, todos los ítems conservados obtuvieron una capacidad de discriminación adecuada (análisis de discriminación). Finalmente, resultó una versión de 25 ítems. Los siete factores conservados fueron

nombrados: Experiencia autotélica, Balance actividad-desafío, Concentración en la tarea, Pérdida de la autoconciencia, Deformación del tiempo, Percepción de control y Metas futuras. Se realizaron correlaciones inter-escalas mostrando las relaciones entre los diferentes componentes del *flow*.

- c) *Validez de criterio*. Se encontraron diferencias significativas en las subescalas de “Pérdida de autoconciencia” y “Deformación del tiempo” al comparar adolescentes que dedican poco versus aquellos que dedican mucho tiempo a actividades de disfrute (Leibovich & Schmidt, 2015). Estas actividades de disfrute fueron elegidas por los adolescentes en un cuestionario específico. Las mismas fueron: actividades artísticas o deportivas, actividades sociales, uso de tecnologías, ocio pasivo (e.g. comer, mirar televisión) y tareas (escolares o domésticas).

Los adolescentes que dedicaban más tiempo a realizar estas actividades (más de 40 horas por semana) mostraron mayores niveles de estos componentes del *flow* en sus actividades de disfrute que los adolescentes que dedicaban poco tiempo a sus actividades. Asimismo, se encontraron diferencias en los niveles de *flow* según el tipo de actividad y en función del género. Aquellos que realizaban actividades artísticas o deportivas y los varones fueron los grupos que experimentaban más *flow* (V. Schmidt, Leibovich, Molina, & Giménez, 2015).

- d) *Confiabilidad*. Se analizó la consistencia interna de la escala por medio del coeficiente alpha de Cronbach. Las siete subescalas mostraron índices adecuados (entre .64 y .79) y un índice de .88 para el *Flow* total. De esta forma, los ítems mostraron ser consistentes y homogéneos entre sí para evaluar los factores propuestos.

#### 4.2.3. Relevancia con relación a los objetivos de la tesis

Esta escala permite obtener una medida de las experiencias óptimas en las actividades que realizan los adolescentes. La adaptación local ha presentado adecuada evidencia de validez y confiabilidad para la evaluación de esta experiencia en adolescentes de Buenos Aires.

Se trata de uno de los constructos principales en el planteamiento del problema de esta tesis que busca, por un lado, describir esta experiencia positiva en deportistas adolescentes de alto rendimiento y, por el otro, compararla con las de otros adolescentes.

Para los deportistas de alto rendimiento la consigna implicaba que los mismos contestaran los ítems en función de la última vez que habían practicado su deporte (entrenamiento o competición). Para los adolescentes de población general (GC1 y GC2) la consigna indicaba que, en primer lugar, los adolescentes debían contestar si realizaban algún deporte por fuera de las horas de educación física escolar. De esta forma, se pudieron identificar aquellos adolescentes que practicaban deporte de forma recreativa o competitiva, es decir, aquellos que realizaban deporte en algún club de forma federada. Se incluyó una pregunta para indagar la participación en una Selección Nacional de su deporte. Ningún adolescente respondió afirmativamente, por lo que todos quedaron incluidos en el GC1. Los adolescentes que no consignaron practicar deporte por fuera de las horas de educación física, debían responder al siguiente ítem: “Si no practicás deporte, pensá en la actividad que más te gusta llevar a cabo y sentís que disfrutás plenamente cuando la realizás. ¿Cuál es?”. La escala fue contestada en función de esta actividad. Las actividades que realizaban los adolescentes de este grupo (GC2) fueron, en general: actividades artísticas (bailar, cantar, hacer manualidades o artesanía, dibujar, ejecución de instrumentos musicales, teatro o leer), actividades sociales (estar con amigos y hablar con ellos), ocio pasivo (mirar televisión o escuchar música) y uso de tecnología (juegos de computadora o uso de redes sociales).

### 4.3. Inventario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth)

- a) *Ficha técnica.* Autores: Park y Peterson (2003, 2006b). Adaptación: Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al. (2015).
- b) *Descripción.* Este cuestionario está diseñado para evaluar las fortalezas humanas en población adolescente. Se basa en el cuestionario para adultos diseñado por los mismos autores. Estas fortalezas son un conjunto de atributos positivos que se manifiestan en los pensamientos, sentimientos y en la conducta de los adolescentes. Las 24 fortalezas que

evalúa son: creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje, perspectiva, valentía, persistencia, integridad, vitalidad, capacidad de amar, solidaridad, inteligencia social, trabajo en equipo, equidad, liderazgo, capacidad de perdonar, humildad, prudencia, autorregulación, apreciación de la belleza y excelencia, gratitud, optimismo, sentido del humor, religiosidad.

- c) *Composición de la escala.* La versión original del VIA- Youth posee 198 ítems. Cada una de las fortalezas se evalúa con entre siete y nueve ítems. El formato de respuesta es con una escala de tipo Likert de cinco puntos (desde *muy parecido a mí* hasta *nada parecido a mí*). Los ítems son del tipo “Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro” (apreciación de la belleza) y “Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo” (amor al conocimiento). La versión adaptada a nuestro contexto quedó conformada por 115 ítems con el mismo formato de respuesta que el instrumento original.

#### 4.3.1. Indicadores de validez de la prueba en su versión original

- a) *Validez de contenido.* Cada una de las fortalezas que evalúa la prueba están basadas en la clasificación realizada por Peterson y Seligman (2004) con el objetivo de identificar aquellas características positivas de las personas que se asocian al bienestar y a la satisfacción de las personas. Para la identificación de estas características se realizó una revisión de la literatura contemporánea e histórica sobre las virtudes y fortalezas humanas y se seleccionaron aquellas más valoradas a través de las diferentes culturas y tradiciones (ver Capítulo IV). Los ítems del cuestionario se desarrollaron basándose en la escala de adultos, adaptándolos a un lenguaje apropiado para el grupo etario al que está dirigido y a través de datos aportados por grupos focales con adolescentes en 20 escuelas de los Estados Unidos (ver Steen et al., 2003 para más detalles). Aunque las fortalezas se desarrollan a lo largo de toda la vida, su manifestación en cada ciclo vital puede variar, por lo que se tuvieron en cuenta estas diferencias para desarrollar los ítems para la versión para adolescentes (Park & Peterson, 2003). Se creó una primera versión de 182 ítems que fue ensayada con 1400 chicos de escuelas primarias y secundarias de diferentes niveles



socioeconómicos de Estados Unidos. Luego, las propiedades psicométricas preliminares fueron estudiadas en 306 estudiantes de escuelas públicas. Finalmente, luego de ensayos y modificaciones propuestas por jueces expertos se arribó a una versión de 198 ítems.

- b) *Validez de constructo*. Los puntajes medios de cada fortaleza muestran un sesgo positivo, aunque se sostiene la variabilidad entre las respuestas de los participantes.

Para el estudio de la estructura interna de la escala se realizó un AFE. Se eligió este método por sobre el AFC, aun cuando desde la teoría se propone una agrupación de las 24 fortalezas en seis virtudes, ya que no necesariamente se espera que esta estructura se refleje en los datos (Park & Peterson, 2006b). Esto implica una exploración prudente de la estructura empírica en lugar de guiada por la teoría. Para realizar este análisis se eligió una rotación oblicua, por considerar que los factores resultantes podrían estar correlacionados. La solución arrojó cuatro factores con autovalores superiores a uno. Esta estructura se repitió en ambas muestras del estudio (Park & Peterson, 2006b). Los cuatro factores que agrupaban las 24 fortalezas fueron denominados: fortalezas de templanza, fortalezas intelectuales, fortalezas teológicas y fortalezas interpersonales.

Para obtener evidencias del funcionamiento de la escala se realizaron diferencias por género, edad y grupo sociocultural, mostrando que el instrumento posee una capacidad para discriminar en función de estas características sociodemográficas (Park & Peterson, 2006b).

Por otro lado, se realizaron correlaciones con medidas externas como: fortalezas percibidas por la maestra de los alumnos participantes. Los autores postulan que se trata de un resultado que muestra evidencias de validez convergente de la escala (Park & Peterson, 2006b). Asimismo se encontraron asociaciones con satisfacción vital, rendimiento académico, popularidad, habilidades sociales y menores índices de psicopatología (Park & Peterson, 2006b). Se encontraron correlaciones entre algunas de las fortalezas y las dimensiones de personalidad del modelo del *Big Five* (McCrae & Costa, 1999), mostrando que las medidas pueden ser compatibles aunque el VIA-Youth se enfoca sólo sobre las características positivas y no sobre los aspectos de la personalidad (Park & Peterson, 2006b).

- c) *Confiabilidad*. Tanto en el primer estudio (Park & Peterson, 2003) como en el segundo estudio de validación del cuestionario (Park & Peterson, 2006b) todas las fortalezas presentaron índices de consistencia interna adecuados, utilizando el alfa de Cronbach como medida de la confiabilidad de la escala. Se encontraron índices de entre .66 y .87 para el primer estudio, y de entre .72 y .91 para el segundo estudio.

Por otro lado, se estudió la confiabilidad a través del método test-retest con 250 estudiantes que completaron la versión preliminar (de 182 ítems), con seis meses de diferencia. La confiabilidad test-retest fue buena en las 24, mostrando estabilidad en la medida. En último lugar, se utilizó una medida breve para evaluar la autopercepción de cada fortaleza (que podría considerarse una forma paralela de la escala) luego de seis meses y se encontraron correlaciones positivas con los puntajes del cuestionario administrado.

#### **4.3.2. Indicadores de validez en su versión adaptada a nuestro contexto**

- a) *Validez de contenido*. En una primera etapa, se realizó la retro-traducción (inglés-español y español-inglés) de la escala por tres traductores independientes. La consigna para la versión adaptada fue diseñada tomando la consigna propuesta por los autores de la versión original (Park & Peterson, 2003, 2006b) y la de la versión española (Giménez, 2010). Se adoptó la traducción surgida del consenso.

La escala fue evaluada por tres jueces expertos respecto del grado de ajuste ítem–constructo; la adecuación sintáctica y semántica; y la adecuación para el grupo etario al que está destinada. A partir de esta evaluación se modificaron algunas expresiones para que fueran apropiadas para los adolescentes de nuestra cultura. En todos los casos las modificaciones realizadas respondieron al objetivo de lograr expresiones más acordes con las utilizadas por los adolescentes de nuestra cultura y para el nivel de comprensión de este grupo etario (e.g. se modificó “no presumo sobre ello” por “no me la creo” y “arduo trabajador” por “trabajador incansable”). Por último, se realizó una prueba piloto con diez adolescentes de diferentes edades y se produjeron mínimas modificaciones en algunos ítems.

De este modo se logró adaptar lingüística y conceptualmente el instrumento, obteniéndose una primera versión local de 202 ítems, de los cuales 198 eran originales y cuatro creados para esta versión. Se agregaron ítems para la escala de valentía ya que los jueces sugirieron que la definición de esta fortaleza incluía aspectos no considerados en los reactivos de la escala original (ver Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015). Este proceso logró aportar evidencias de validez de contenido de la escala, mostrando que la definición de cada variable tiene en cuenta los aspectos socioculturales del constructo y los ítems son representativos del mismo.

- b) *Validez de constructo*. Para llevar a cabo los análisis de la versión adaptada de la escala, la misma se administró a 542 adolescentes (54.50% mujeres) de cuatro escuelas secundarias (*edad media* = 14.92; *DE* = 1.79), dos privadas y dos públicas, ambas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se analizó el funcionamiento de los ítems a través del análisis de frecuencia de respuesta y el análisis de discriminación, por medio de la correlación ítem-total corregida. Los ítems conservados poseían una frecuencia de no más del 80.00% de las respuestas acumuladas en uno de los extremos (*muy parecido a mí y algo parecido a mí o muy diferente a mí o algo diferente a mí*), salvo en la subescala de Gratitud. Por otro lado, la mayoría de los ítems presentaron correlaciones ítem-total corregidas mayores a .40, pero se realizaron algunas excepciones, conservando ítems con correlaciones mayores a .30 por el valor teórico de los mismos.

Ahora bien, en las versiones previas de la escala (e.g. norteamericana y española) se asumió que los ítems de cada fortaleza se agrupaban entre sí para medir una única variable y a partir de ello se realizaron análisis factoriales para estudiar cómo se agrupaban las fortalezas en distintos factores. En este caso, se asume que ese *parcel* mide lo que se pretende que mida, pero no hay pruebas empíricas de ello. Según Arias (2008) un *parcel* es una puntuación total de un conjunto de ítems homogéneos y una condición imprescindible para su correcta utilización es que sean unidimensionales, es decir, es necesario demostrar que miden un solo constructo.

Por lo tanto, para analizar la pertenencia de los ítems a cada una de las fortalezas, en primer lugar, se realizó un AFE sobre los ítems que pertenecían a cada subescala, según la

versión original, para analizar si los mismos se agrupaban en un mismo factor. La mayoría de las subescalas presentaron un solo factor sin forzar, que agrupaba los ítems conservados. En aquellas subescalas que presentaron dos factores se eliminaron aquellos ítems que se agrupaban por fuera del factor principal. En segundo lugar, se realizó un AFC con el objetivo de confirmar la estructura de cada fortaleza, en donde los ítems debían converger en un único factor global. Todas las fortalezas presentaron ajustes excelentes y muy buenos.

Para analizar la estructura interna del instrumento, se realizó un AFE con el objetivo de reducir la cantidad de factores, de la misma manera que realizaron los autores de la versión original y la adaptación española. Se introdujeron como variables, los puntajes de las escalas (fortalezas) surgidas de los análisis anteriores.

Se realizaron dos AFE, con diferentes métodos. En primer lugar, con el programa SPSS se realizó mediante el método de máxima verosimilitud con rotación Oblimin con Kaiser. En segundo lugar, para comparar la estructura factorial arrojada con este programa, se realizó un AFE con el programa FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2015), siguiendo las recomendaciones actuales para realizar AFE (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014).

Los AFE realizados sobre las fortalezas indicaron que la estructura interna variaba en función del tipo de análisis y la matriz de correlaciones sobre la que se realiza. El primer AFE realizado presenta coherencia con la versión española y otras adaptaciones (e.g. Alemania, Australia) debido a que se obtuvieron cinco factores que agrupaban fortalezas con un contenido esperable. Sin embargo, el análisis con el FACTOR, utilizando la matriz de correlaciones policóricas, sugirió un solo factor que agrupa a todas las fortalezas. Salvo las fortalezas de Integridad, Liderazgo y Autorregulación, todas presentaron pesos por encima de .40. Para la fortaleza de Prudencia, el peso fue muy bajo y la comunalidad fue casi nula.

En la adaptación sudafricana (Van Eeden et al., 2008) se sugiere que la estructura del VIA-Youth es unidimensional. Se trata del único estudio hasta el momento que analiza la agrupación de las fortalezas a través de diferentes procedimientos (AFE y AFC). Para la adaptación argentina, también se probaron diferentes métodos llegando a la misma conclusión: la estructura propuesta desde la teoría no se replica en los datos, al menos con

los análisis aconsejados por la literatura actual. A pesar de ello, se puede hacer uso de las fortalezas por separado, ya que el proceso validacional mostrado en esta adaptación indica que cada escala posee adecuadas cualidades psicométricas y de este modo no se pierde riqueza en su evaluación (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015).

Por otro lado, las comparaciones entre grupos mostraron diferencias en función del género, a favor de las mujeres, en las fortalezas de curiosidad, amor al aprendizaje, perspectiva, integridad, capacidad de amar, solidaridad, trabajo en equipo, equidad, humildad, apreciación de la belleza, gratitud y religiosidad. En la única fortaleza en la que los varones se diferenciaron significativamente fue en autorregulación. En función a la edad, sólo se encontró que los adolescentes menores de 15 años, se perciben con mayor religiosidad que los más grandes. En función de la escuela a la que asiste el adolescente (pública vs. privada), se encontró que los adolescentes de escuela pública se percibían significativamente con más valentía, perseverancia, optimismo, perspectiva, trabajo en equipo, equidad y autorregulación mientras los de escuela privada presentaron puntajes significativamente más altos en integridad y en prudencia.

Asimismo, se encontraron correlaciones entre las fortalezas y autoestima global y los diversos dominios del autoconcepto en adolescentes, mostrando que estas características positivas se asocian un indicador de ajuste psicosocial fundamental en esta etapa (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015). Estos resultados aportan evidencias adicionales a la validez de constructo de la escala.

- c) *Confiabilidad.* Todas las subescalas que componen el instrumento presentaron coeficientes de consistencia interna por alfa de Cronbach de adecuados a muy buenos (entre .61 y .87). Se decidió eliminar la escala de inteligencia social, debido a que la misma quedaba compuesta sólo por tres ítems con una baja consistencia interna ( $\alpha = .49$ ). Se trata de constructo complejo, con un vasto desarrollo teórico en nuestra disciplina y en función de los análisis se pudo detectar que los ítems de esta escala no son un adecuado reflejo de ello. Por lo tanto, el instrumento quedó conformado por 23 fortalezas con entre tres y siete ítems por escala.

#### 4.3.3. Relevancia con relación a los objetivos de la tesis

Uno de los objetivos de este trabajo es la caracterización de las fortalezas de los adolescentes deportistas de alto rendimiento y estudiar si existen diferencias con los adolescentes de población general. Por lo tanto, este instrumento permite obtener una medida de estas características personales positivas que se han asociado al bienestar y a la satisfacción vital durante la adolescencia.

Los autores de la versión original se han mostrado escépticos a una valoración parcial de las fortalezas humanas, ya que la complejidad del constructo implica una evaluación amplia y abarcadora (Park & Peterson, 2003, 2006b). La adaptación local del Cuestionario de Fortalezas para adolescentes (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015) posee buenas propiedades psicométricas y se trata de un instrumento relativamente más breve que el original, manteniendo su calidad psicométrica.

No se conocen estudios hasta el momento que hayan indagado las fortalezas humanas en el ámbito del deporte, por lo tanto se espera contribuir al conocimiento de estas características en el deporte de alto rendimiento y su influencia sobre las experiencias óptimas en los adolescentes que lo practican. En la presente tesis, se utilizarán los puntajes de cada una de las fortalezas que mide el instrumento.

#### **4.4. Escala de Promoción de Desafíos por parte de los padres (EPDP)**

- a) *Ficha técnica.* Autores: Raimundi y Molina (en prensa).
- b) *Descripción.* Esta escala evalúa la percepción de los adolescentes con respecto al incentivo que les brindan sus padres para que se involucren en actividades que pueden constituir un desafío y el apoyo para llevarlas a cabo. Este constructo ha sido postulado como una característica relevante del contexto familiar que se asocia con las experiencias óptimas en niños y adolescentes (Csikszentmihalyi et al., 1993; Rathunde et al., 2000). Específicamente, este constructo refiere a la importancia que le dan los padres a los desafíos y actividades desafiantes de los adolescentes, acercándolos y permitiéndoles dedicar tiempo a diferentes actividades recreativas, deportivas, artísticas, académicas, etc. Por otro lado, implica la estimulación para que los adolescentes se planteen objetivos en

las actividades que realizan y que tengan aspiraciones y metas importantes para su vida. Finalmente refiere al apoyo práctico (consejos y sugerencias), el apoyo material (tiempo dedicado) y el apoyo emocional o acompañamiento que el adolescente percibe de parte de sus padres, que le permite contar con ellos para lo que necesita para realizar sus actividades o asumir sus desafíos.

- c) *Composición de la escala.* Posee 11 ítems con cinco opciones de respuesta (de *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*). Los ítems son del tipo “Mis padres, a lo largo de mi vida, me han acercado a diferentes actividades para que yo haga (recreativas, artísticas, deportivas, académicas, etc.)” y “Mis padres permiten que yo dedique tiempo para hacer actividades desafiantes”.

#### **4.4.1. Proceso de construcción de la EPDP para su uso con adolescentes de nuestro medio**

La Escala de Promoción de Desafíos por parte de los padres (EPDP) fue construida por Raimundi y Molina (en prensa) con el objetivo de obtener una medida válida y confiable para medir esta característica del contexto familiar en nuestro medio sociocultural.

En primer lugar, se revisaron las definiciones de desafío promovido por los padres aportadas en la bibliografía (Csikszentmihalyi et al., 1993; Dailey, 2008; Rathunde et al., 2000; Rathunde, 1988, 1996, 2001) y los ítems utilizados para su evaluación. Debido a dificultades encontradas con respecto a la ambigüedad de las definiciones y la necesidad de contar con indicadores del constructo ecológicamente válidos, se decidió realizar un estudio cualitativo con dos objetivos: por un lado, conceptualizar la noción de desafío para los adolescentes de nuestro medio (Raimundi et al., 2014), por el otro, caracterizar aquellos aspectos que perciben los adolescentes que hacen sus padres para promover desafíos en ellos (Raimundi, Molina, & Bugallo, 2015). De esta forma, se arribó una comprensión más profunda del constructo, teniendo en cuenta las voces de los propios protagonistas: los adolescentes de nuestro medio.

Luego, tanto la definición como los ítems de la escala fueron evaluados por cinco jueces expertos en adolescencia y evaluación psicológica respecto del grado de ajuste ítem-constructo, la pertinencia del constructo a la cultura y la adecuación para el grupo etario al que está destinada.

En el estudio de validación de la escala (Raimundi & Molina, en prensa) participaron 358 adolescentes de ambos géneros (52.00% varones) de una escuela pública y una privada, ambas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (*edad*  $M = 14.84$ ;  $DE = 1.91$ ).

#### 4.4.2. Indicadores de validez de la prueba

- a) *Validez de contenido*. Todo el proceso de construcción de la escala (estudio cualitativo y evaluación de definición e ítems por jueces expertos) se orientó a aportar evidencias de validez de contenido de la escala, mostrando que la definición tiene en cuenta los aspectos socioculturales del constructo y los ítems son representativos del mismo.
- b) *Validez de constructo*. Se analizó la estructura interna de la escala por medio del procedimiento estadístico de AFE. Se utilizó el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett como requisito previo a la aplicación este análisis. Se eligió el método de componentes principales con rotación Promax con Kaiser, por considerar que los factores resultantes podrían estar relacionados (Gorsuch, 1983).

El análisis de componentes principales arrojó una estructura de tres factores sin forzar que se corresponden a los tres aspectos considerados en la operacionalización del constructo (“Ambiente estimulante”, “Objetivos y aspiraciones” y “Apoyo”). La solución factorial resultante describió el 59.57% de la varianza de las puntuaciones y todos los ítems presentaron pesajes mayores a .45.

Por otro lado, se hallaron correlaciones positivas de moderadas a altas entre los tres factores y esto indica que la escala evalúa variables que están muy relacionadas y por ello forman parte del mismo constructo, pero a la vez, se trata de dimensiones relativamente independientes. Debido a estas altas correlaciones y con la finalidad de conocer si estas dimensiones podrían agruparse entre sí, se realizó un análisis factorial de los tres factores



resultantes en el primer análisis y los resultados indicaron que los mismos se agrupaban en un único suprafactor (Raimundi & Molina, en prensa).

Por último, todos los ítems presentaron una adecuada capacidad de discriminación: poseían una frecuencia de no más de un 70.00% de las respuestas concentradas en uno de los extremos y presentaron una correlación ítem-total corregida superior a .40.

Para obtener más evidencias del funcionamiento de la escala, en el estudio preliminar del instrumento se realizaron correlaciones con medidas externas con las que teóricamente podría estar relacionado el constructo. Se encontraron correlaciones positivas con comunicación abierta, tanto con la madre como con el padre y correlaciones negativas con problemas en la comunicación y restricción con ambos padres. A su vez, se encontraron correlaciones positivas con cohesión y flexibilidad familiar.

- c) *Confiabilidad*. La consistencia interna por alfa de Cronbach de cada factor fue adecuada (entre .69 y .76) y la eliminación de ningún ítem elevaba este índice. Asimismo, el índice de confiabilidad de la escala total fue elevado ( $\alpha = .84$ ).

#### 4.4.3. Relevancia con relación a los objetivos de la tesis

La EPDP ha mostrado ser un instrumento válido y confiable para medir una característica que se ha relacionado a las experiencias óptimas en adolescentes de otros contextos.

Las asociaciones encontradas entre este constructo y las variables de funcionamiento familiar conceptualizadas en el Modelo Circumplejo (cohesión, flexibilidad y comunicación) pueden ser indicadores de que este constructo novedoso implica una característica que poseen las familias con un funcionamiento saludable.

La EPDP puede constituir un instrumento de gran utilidad, tanto para su uso en investigación como para el trabajo con adolescentes y su contexto familiar, con el objetivo de identificar recursos familiares para el desarrollo del adolescente. Esta escala se encuentra en pleno desarrollo de su utilidad pero se espera que sea una herramienta valiosa para la evaluación de características del contexto familiar en adolescentes.

Para esta tesis, la promoción de desafíos por parte de los padres constituye una de las variables del contexto familiar a evaluar, junto con las variables de funcionamiento familiar: cohesión, flexibilidad y comunicación.

#### **4.5. Escala de evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar, 3º versión (FACES III)**

- a) *Ficha técnica.* Autores: Olson et al. (1985), traducción: Zamponi y Pereyra (1997), adaptación: Schmidt (2001a).
- b) *Descripción.* La escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar es la tercera versión de la serie de escalas FACES desarrolladas para evaluar dos de las principales dimensiones del Modelo Circumplejo de Sistemas Familiares y Maritales que fue formulado por Olson et al. (1989): la cohesión y la flexibilidad familiar. La cohesión se refiere al grado de unión emocional percibido por los miembros de la familia. La adaptabilidad o flexibilidad familiar se define como la plasticidad de la familia para adecuarse a las distintas circunstancias vitales que atraviesa. Está referida al monto de cambio en su estructura de poder, sus roles y reglas en respuesta al estrés situacional y de desarrollo.
- c) *Composición de la escala.* La prueba consta de 20 ítems (10 ítems por cada dimensión familiar), con cinco opciones de respuesta en una escala de tipo Likert (de *casi siempre* a *casi nunca*). Los ítems son del tipo: “los miembros de mi familia se dan apoyo entre sí” (cohesión) y “mi familia cambia el modo de hacer las cosas” (flexibilidad).

##### **4.5.1. Indicadores de validez de la prueba en su versión original**

Los autores proveen las siguientes evidencias de validez de la técnica (para más detalles ver Olson, 1985).

- a) *Validez de contenido*. Las dos dimensiones evaluadas por la prueba están basadas en un cúmulo de 50 conceptos identificados en distintos modelos teóricos y en la literatura sobre terapia familiar, en los que se las identifica como las principales para describir y entender el comportamiento de los sistemas familiares y maritales.
- b) *Validez de constructo*. Por medio del procedimiento estadístico de Análisis Factorial, se mostró que los ítems se agrupaban en los factores hipotetizados. Se observan correlaciones casi nulas ( $r = .03$ ) entre las variables de cohesión y flexibilidad, indicando que se tratan de constructos independientes. A su vez, se observan bajas correlaciones entre los constructos evaluados y la deseabilidad social, indicando que la percepción del funcionamiento familiar y el deseo de dar una imagen socialmente aceptable no están relacionados de forma elevada.
- c) *Validez de criterio*. Olson (2011) refiere que más de 1200 estudios alrededor del mundo han utilizado el FACES para estudiar el funcionamiento familiar, desde las dimensiones de cohesión y flexibilidad. La escala FACES III ha sido consistente en discriminar entre familias que presentaban problemas clínicos de familias sin tales problemas (e.g. Olson & Gorall, 2003; Olson et al., 1985). Asimismo, una mayor cohesión predijo mejores resultados en distintos parámetros familiares, como menos violencia familiar y menos abuso de sustancias en adolescentes (Olson et al., 1985).
- d) *Confiabilidad*. Se evaluó la consistencia interna de la prueba por medio del coeficiente alfa. El mismo fue de .77 para la variable cohesión, .62 para la variable flexibilidad y .68 para el total de la escala, indicando un grado de homogeneidad entre los ítems adecuado.

#### 4.5.2. Indicadores de validez en su versión adaptada a nuestro contexto

- a) *Validez de contenido*. Este tipo de validez se estableció a través del proceso de adaptación lingüístico-conceptual con procedimientos de retro-traducción y revisión por parte de

jueces expertos, tanto a la consigna como a los ítems. De esta manera se aseguró la equivalencia conceptual de la escala.

Para su utilización en nuestro medio, en primer lugar, Zamponi y Pereyra (1997) realizaron la adaptación lingüística de la consigna y de los ítems correspondientes a nuestros giros idiomáticos locales. Se llevó a cabo también, una revisión de ítems a los fines de asegurar la equivalencia conceptual. Por otro lado, Schmidt (2002a) realizó un análisis de los ítems de cada variable para evaluar el grado en que se correspondían con las definiciones conceptuales que proveen los autores de la prueba.

En el mismo proceso de adaptación, la escala fue adquiriendo evidencias de validez aparente por ser una herramienta requerida para su utilización en diferentes grupos clínicos y no clínicos que evidenciaron la necesidad de contar con un instrumento con amplia aceptación entre los profesionales de nuestro medio. Se trata de una prueba de pocos ítems, de fácil respuesta, y sencilla, que se puede aplicar a todos los miembros de la familia (tanto jóvenes como adultos) para obtener una visión a nivel de “grupo”, desde la percepción de todos sus miembros.

- b) *Validez de constructo*. En primer lugar, se estudió la estructura interna de la escala mediante Análisis Factorial Exploratorio con el método de análisis de componentes principales. Éste mostró que la mayoría de los ítems tenían adecuados pesajes (superiores a .30) y cargaban sólo en uno de los componentes (cohesión o flexibilidad).

Para seguir estudiando la validez de la prueba, Schmidt, Barreyro y Maglio (2010) realizaron un AFC para comparar el ajuste del modelo de dos factores propuesto por los autores originales de la prueba y un modelo alternativo de tres. Los resultados mostraron que la estructura de dos factores no era del todo clara. El modelo de tres factores presentó el mejor ajuste a los datos obtenidos de las muestras. De este forma, se concluye que la flexibilidad puede ser analizada como un constructo dual, comprendido por un factor compuesto por los ítems que aluden a la relación con los hijos (“liderazgo parental”) y por otro compuesto por los ítems que aluden a las reglas y roles familiares (“reglas y roles”). Se necesita mucha más investigación para descartar definitivamente el modelo de dos factores, que ha tenido gran cantidad de evidencia empírica sobre su capacidad para discriminar grupos familiares (ver punto “c”: Validez de criterio). De todos modos, estos

resultados sugieren que el factor flexibilidad sea tomado de un modo más cauteloso y analizar su puntaje con relación a otras medidas de evaluación.

- c) *Validez de criterio.* La escala presenta una excelente capacidad para discriminar familias funcionales de familias disfuncionales en nuestro contexto, mediante la comparación (ANOVA) entre diferentes grupos: familias con un miembro drogadependiente, con un miembro con una discapacidad motriz y familias control (V. Schmidt, 2001a, 2001b), familias que se encuentran en distintas fases del tratamiento psicoterapéutico por drogadependencia en uno de sus miembros (V. Schmidt, 2001b), familias con un adolescente con trastorno alimentario (Maglio, 2010), familias con adolescentes que realizan abuso de alcohol (V. Schmidt et al., 2006), y funcionamientos familiares frente a estresores tales como la inestabilidad laboral en uno de los miembros de la familia (Maglio, Minichiello, & Schmidt, 2006).

Por otro lado, en población general, la escala permitió diferenciar a los alumnos por sus características académicas: mejor rendimiento, mayor autoconcepto académico y mejor actitud frente a la escuela (Molina, Messoulam, & Schmidt, 2006).

Al realizar comparaciones en función del ciclo vital, se encontraron diferencias entre familias en fase de apertura (con hijos menores de 12 años) y familias en consolidación (con el hijo mayor, mayor o igual a 12 años). Por otro lado, si se toma la percepción de cada miembro familiar, en donde se espera encontrar diferencias inter-generacionales, no se observaron diferencias significativas entre padres y madres respecto a la percepción de la cohesión y flexibilidad familiar (V. Schmidt, 2002a) pero sí se observó una percepción más balanceada del funcionamiento familiar en los padres en comparación con los hijos adolescentes (Leibovich & Schmidt, 2010).

- d) *Confiabilidad.* Se analizó mediante consistencia interna por medio del coeficiente alfa de Cronbach. El factor cohesión presentó un coeficiente muy bueno ( $\alpha = .81$ ) y el factor flexibilidad presentó un coeficiente con carencias ( $\alpha = .55$ ) indicando que la variable cohesión es conceptualmente más sencilla e integrada y flexibilidad puede reflejar diferentes aspectos de la variable.

- e) *Estandarización y tipificación.* La escala en su versión argentina posee baremos propios, contruidos a partir de una muestra de 1397 adolescentes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano (Leibovich & Schmidt, 2010). Se trató de una muestra no probabilística por conveniencia, aunque los individuos fueron elegidos al azar y se aplicaron claros criterios de inclusión. La posibilidad de contar con normas regionales permite ubicar al sujeto evaluado con respecto a esta población de referencia y realizar una comparación ecológicamente válida al utilizar esta técnica en el ámbito en el que se aplique. Esta versión de la escala posee su manual (Leibovich & Schmidt, 2010), en el que se incluye la prueba y las claves para administrar e interpretarla, las propiedades psicométricas de la versión original y de la adaptación a nuestro contexto.

#### **4.5.3. Relevancia con relación a los objetivos de la tesis**

La escala FACES se ha adaptado a una variedad de contextos culturales y se calcula que existen miles de estudios alrededor del mundo que la utilizan en sus distintas versiones (Olson & Gorall, 2003). Estos estudios han demostrado consistentemente la excelente capacidad de la escala para discriminar familias funcionales y disfuncionales.

En nuestro medio en particular, ha tenido aplicaciones en diversos grupos clínicos y de población general como: adolescentes que realizan abuso de alcohol (V. Schmidt et al., 2006), familias de adolescentes con trastornos alimentarios (Maglio, 2010), adolescentes de escuelas medias (Molina et al., 2006; Raimundi & Molina, en prensa), entre otros estudios.

De esta forma, la escala FACES III provee una medida sistemática del funcionamiento familiar desde el marco teórico adoptado y se trata de un instrumento adecuado para la evaluación de características del contexto familiar que han resultado relevantes en otros estudios para valorar indicadores de ajuste psicosocial en adolescentes. Su amplia utilización en diferentes ámbitos y contextos socioculturales puede permitir la discusión de los resultados a la luz de los resultados de otros estudios que utilizaron el mismo instrumento de medición.

## 4.6. Inventario de Comunicación Adolescente-Padres (ICAP)

- a) *Ficha técnica*: Autores: Schmidt, Maglio, et al. (2010).
- b) *Descripción*. El Inventario de Comunicación Adolescente-Padres evalúa la tercera dimensión familiar incluida en el Modelo Circumplejo de Sistemas Familiares y Maritales (Olson et al., 1989). Está diseñado para evaluar la comunicación del adolescente con ambos padres por separado. Esta variable familiar está compuesta por tres componentes de la comunicación: la comunicación abierta, que implica poder dialogar y sentirse satisfecho con la forma en que se dialoga, poder contar con el otro y confiarle cuestiones íntimas, sentirse comprendido y escuchado, y la expresión de afecto; los problemas en la comunicación tienen que ver con un patrón de interacción caracterizado por la presencia de fuertes enfrentamientos, insultos, agresiones, discusiones y enojos; y la restricción en la comunicación implica el grado en que el adolescente evita dialogar con los padres y siente que no puede contarle las cosas que le pasan
- c) *Composición de la escala*. Está compuesto por 42 ítems (21 ítems en cada versión: hijo-madre e hijo-padre) con cinco opciones de respuesta (de *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*). Se incluyen ítems sobre comunicación abierta: “mi padre/madre trata de entender mi punto de vista”, problemas en la comunicación: “muchas veces mi padre/madre me hace sentir que digo cosas inútiles y sin sentido”, y restricción en la comunicación: “hay temas que no hablo con mi padre/madre porque no los entendería”.

### 4.6.1. Indicadores de validez de la prueba

- a) *Validez de contenido*. La construcción de esta escala tuvo su inicio en la adaptación de la Parent Adolescent Communication Scale (PACS) de Barnes y Olson (1982) en nuestro contexto (V. Schmidt, Messoulam, Molina, et al., 2008). Debido a algunas dificultades encontradas en dicha adaptación (ver V. Schmidt, Messoulam, Molina, et al., 2008), se realizó un estudio cualitativo que permitió conocer aspectos específicos de la comunicación en nuestro medio (V. Schmidt, Marconi, et al., 2008). El mismo incluyó la

realización de grupos focales y entrevistas a informantes clave, de cuyos resultados se confeccionaron nuevos ítems para la escala. De esta forma, la escala quedó conformada por ítems de la escala PACS que habían mostrado un buen funcionamiento en la adaptación local y por nuevos ítems que operacionalizaban las categorías conceptuales de la comunicación obtenidas en el estudio cualitativo.

- b) *Validez de constructo.* Para el trabajo de validación de la versión de la escala surgida de la revisión de la adaptación de la PACS y del estudio cualitativo, participaron 247 adolescentes de ambos géneros con una edad promedio de 15 años ( $DE = 1.6$ ), de dos escuelas del área metropolitana de Buenos Aires.

Para analizar la validez de constructo, se realizó un AFE, con el método de análisis de componentes principales y con la rotación ortogonal Varimax. Los resultados mostraron que la estructura de la escala está conformada por tres factores. Estos factores agrupan los ítems resultantes de la operacionalización de la comunicación en nuestro contexto: comunicación abierta, problemas en la comunicación y restricción en la comunicación. Los análisis mostraron asociaciones moderadas negativas entre la comunicación abierta y las otras dos dimensiones, mientras que los problemas en la comunicación y la restricción en la comunicación se asociaron positivamente entre sí.

- a) *Validez relacionada con el criterio.* Aquellos adolescentes que refieren tener problemas de comunicación con los padres presentan un pobre autoconcepto y problemas en su ajuste escolar (repitencia, bajo rendimiento y valoran poco a la escuela y el estudio). Mientras que la comunicación abierta con los padres se asocia a un alto rendimiento escolar, elevado autoconcepto académico y actitud positiva hacia la escuela (Molina et al., 2006) así como a una menor probabilidad de abusar de alcohol (V. Schmidt et al., 2006). Por otro lado, un estudio mostró correlaciones significativas en la dirección esperada entre los tres factores de la comunicación madre-adolescente y la baja autoestima, ineficacia, inestabilidad emocional y desajuste psicológico (V. Schmidt, Maglio, et al., 2010). A su vez, se observó que la escala muestra capacidad para discriminar entre adolescentes que consumen alcohol de aquellos que no lo hacen, así como adolescentes con un pobre ajuste



psicológico de adolescentes con mayor ajuste psicológico (V. Schmidt, Maglio, et al., 2010).

- b) *Confiabilidad*. La consistencia interna evaluada a través del coeficiente alfa de Cronbach mostró que todas las subescalas de la prueba son confiables. Todas ellas obtuvieron coeficientes superiores a .80.
- c) *Estandarización y tipificación*. La escala en su versión argentina posee normas regionales propias, elaboradas a partir de una muestra de 1600 adolescentes del área Metropolitana de Buenos Aires (V. Schmidt, Molina, & Raimundi, 2015). A su vez, posee una guía para su utilización en donde se incluye la prueba, las claves para administrar e interpretarla, y las propiedades psicométricas de la misma (V. Schmidt, 2008a).

#### 4.6.2. Relevancia con relación a los objetivos de la tesis

La escala PACS ha sido utilizada en diferentes contextos socioculturales como Estados Unidos (Barnes & Olson, 1982) y España (Estévez, Musitu, & Herrero, 2005) para evaluar la comunicación entre los adolescentes y sus padres. Sin embargo, en nuestro contexto debió desarrollarse una nueva escala: ICAP. Las propiedades psicométricas de la misma mostraron que se trata de un instrumento de calidad para evaluar esta variable de importancia para el estudio del contexto familiar en los adolescentes de nuestro medio. A su vez, se trata de un instrumento desarrollado desde un enfoque ecológico, que permite considerar aspectos propios de la cultura para la que está destinada. Ha mostrado ser una escala útil para caracterizar la comunicación entre padres e hijos y diferentes indicadores de ajuste psicosocial entre estos últimos (Raimundi & Molina, en prensa; V. Schmidt, Maglio, et al., 2010). Debido a que se trata de una variable del contexto familiar importante, tanto para nuestro medio sociocultural como para otros contextos, resulta relevante poder incluirla con el objetivo de caracterizar aquellos contextos familiares que pueden asociarse con mayores experiencias óptimas en los adolescentes.

En la Tabla 8.3 se resumen las variables estudiadas en esta tesis y los instrumentos utilizados para medirlas.

Tabla 8.3. Resumen de las variables e instrumentos de evaluación utilizados en el estudio.

	Variables	Instrumento de evaluación
Experiencia óptima ( <i>flow</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flow</i> total</li> <li>• Equilibrio desafío-habilidad</li> <li>• Unión acción-conciencia</li> <li>• Concentración en la tarea</li> <li>• Retroalimentación</li> <li>• Metas claras</li> <li>• Pérdida de autoconciencia</li> <li>• Deformación del tiempo</li> <li>• Percepción de control</li> <li>• Experiencia autotética</li> </ul>	Escala de experiencias óptimas ( <i>flow</i> ) para adolescentes
Fortalezas humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad</li> <li>• Curiosidad</li> <li>• Apertura mental</li> <li>• Amor al aprendizaje</li> <li>• Perspectiva</li> <li>• Valentía</li> <li>• Perseverancia</li> <li>• Integridad</li> <li>• Vitalidad</li> <li>• Capacidad de amar</li> <li>• Solidaridad</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Equidad</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Capacidad de perdonar</li> <li>• Humildad</li> <li>• Prudencia</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Apreciación de la belleza</li> <li>• Gratitud</li> <li>• Optimismo</li> <li>• Sentido del humor</li> <li>• Religiosidad</li> </ul>	Inventario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth)
Contexto familiar	- Promoción de desafíos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafío total</li> <li>• Ambiente estimulante</li> <li>• Objetivos y aspiraciones</li> <li>• Apoyo</li> </ul>	EPDP
	- Cohesión - Flexibilidad - Comunicación	FACES III
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abierta con la madre</li> <li>• Abierta con el padre</li> <li>• Problemas en la comunicación con la madre</li> <li>• Problemas en la comunicación con el padre</li> <li>• Restricción en la comunicación con la madre</li> <li>• Restricción en la comunicación con el padre</li> </ul>	ICAP

## 5. Procedimiento

Las administraciones de los cuestionarios fueron realizadas entre julio de 2013 y junio de 2014. Los adolescentes del grupo de alto rendimiento fueron contactados a través de los entrenadores y/o dirigentes de cada una de las Selecciones Nacionales de los diferentes deportes y a través del Proyecto “Desarrollo Deportivo en la Escuela Media” de la Secretaría de Deporte (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación).

Se contactó a las autoridades de las instituciones, se presentó el proyecto, se explicaron sus objetivos y procedimientos. Una vez que se autorizó la realización del estudio, se contactó a los responsables (entrenadores o asistentes de entrenamiento) para acordar el día y horario de la administración de la batería a los adolescentes y se pidieron los consentimientos informados de los padres de los adolescentes participantes.

En todos los casos, las administraciones se realizaron en las instalaciones del Centro Nacional de Alto Rendimiento (CeNARD), ubicado en la Ciudad de Buenos Aires. En la Tabla 8.4 se muestran los momentos en los que se realizó la administración de la batería de cuestionarios a las Selecciones Nacionales que participaron.

*Tabla 8.4. Administraciones realizadas a los adolescentes deportistas de alto rendimiento.*

Deporte	Género	Selección (con la denominación establecida en cada deporte)
Basquetbol	Femenino	U-15: concentración meses previos (preselección) al Sudamericano de esa categoría en el año 2013.
		U-17: concentración previa al Sudamericano de esa categoría en Ecuador en el año 2013.
		U-19: concentración previa al Mundial de esa categoría en el año 2013 en Lituania.
	Masculino	U-15: concentración meses previos (preselección) al Sudamericano de esa categoría en el año 2014. U-16: concentración previa al Torneo Internacional (TBF) de esa categoría en el año 2014 en Turquía. U-18: concentración meses previos (preselección) al Pre-Mundial de esa categoría en el año 2014.
Voleibol	Femenino	Menores: concentración previa al Mundial de esa categoría en el año 2013 en Tailandia.
	Masculino	Menores: integrantes de la selección de esta categoría participantes de la Liga Nacional A2, preparatoria para los torneos internacionales durante el año 2014.
Balonmano	Femenino	Cadetes: concentración (preselección) de jugadoras preparatoria para el Sudamericano de la categoría, en el año 2013 en Chile.
	Masculino	Cadetes: concentración (preselección) de jugadores preparatoria para el Sudamericano de la categoría en el año 2013.

		Juveniles: concentración previa al Mundial de esa categoría en el año 2013 en Hungría.
Taekwondo	Femenino y masculino	Concentración con deportistas juveniles con el objetivo de seleccionar a aquellos que participarían del Panamericano Junior de ese deporte en el año 2013.
Judo	Femenino y masculino	Integrantes permanentes de la selección nacional junior femenina y masculina, con entrenamientos semanales en el CeNARD.
Gimnasia artística	Femenino	Integrantes permanentes del equipo femenino de élite (A1), categorías infantiles, juveniles y mayores, con entrenamientos semanales en el CeNARD.
Proyecto “Desarrollo Deportivo en la Escuela Media”	Femenino y masculino	Integrantes permanentes del proyecto creado por la Secretaría de Deporte (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación) que han sido seleccionados por las Federaciones Nacionales de cada deporte para beneficiarse de becas para el desarrollo deportivo. Estos adolescentes se alojan en las instalaciones del CeNARD y asisten a la escuela ubicada dentro del mismo predio. Son adolescentes deportistas de modalidades individuales, en su mayoría de atletismo, gimnasia rítmica, tiro, lucha, etc.

Se realizó un informe de devolución para cada uno de los grupos, que fue entregado al entrenador responsable de cada Selección Nacional y a la coordinadora del Proyecto “Desarrollo Deportivo en la Escuela Media”. En el Anexo IV se presenta un informe como modelo de la devolución efectuada. Asimismo, se abrió el espacio para realizar consultas sobre los resultados informados.

Los adolescentes de los grupos de comparación GC1 y GC2 fueron contactados en la institución educativa a la que asistían. Todos asistían a escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En primer lugar, se estableció el contacto con la escuela, se explicó a las autoridades los objetivos del estudio y, una vez obtenida la autorización, se procedió a la entrega de las notas de consentimiento informado para que los padres firmaran el permiso para la participación de sus hijos. Se programó la fecha del encuentro con los estudiantes.

El día del encuentro se realizó la presentación formal con los adolescentes en un aula asignada por la institución. La participación de todos fue voluntaria y los cuestionarios fueron administrados de forma grupal. La consigna general fue dada en voz alta y explicada por la investigadora a cargo y luego los cuestionarios fueron respondidos en forma individual. Se entregó un informe de devolución de los resultados a cada una de las escuelas participantes.

La presente investigación y su procedimiento contó con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (ver Anexo VI). Asimismo, se contó con la autorización del Comité de Ética de la Universidad de Málaga (nº 243, nº de Registro

CEUMA: 18-2015-H) en el que se establece el cumplimiento de los principios de la Declaración de Helsinki (Seúl, 2008).

## 6. Análisis estadístico de los datos

### 6.1. Análisis preliminares

En primer lugar, se evaluó la confiabilidad en la carga de los datos por medio de la revisión aleatoria del 30% del total de los protocolos de evaluación. En segundo lugar, se realizó un análisis exploratorio de los datos, estudiando la distribución de las variables en cada uno de los grupos. Se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, recomendada para muestras con más de 50 casos (Blanca Mena, 2012). Los resultados indicaron que ninguna de las variables se ajustaba a la normalidad, mediante esta prueba que implica una medida muy restrictiva para esta comprobación (Tabla 8.5).

Tabla 8.5. Prueba de normalidad de las variables para todos los grupos de comparación

	AR			GC1			GC2		
	As	Cu	KS	As	Cu	KS	As	Cu	KS
<b>Flow</b>									
Flow total	-0.45	0.18	.09***	-0.58	0.59	.07**	-0.45	-0.19	.08**
Equilibrio desafío-habilidad	-1.64	2.78	.40***	-1.62	2.16	.41***	-1.09	0.31	.34***
Unión acción-conciencia	-1.22	0.96	.33***	-1.18	1.36	.30***	-0.98	0.01	.32***
Metas	-1.64	4.02	.24***	-1.33	2.08	.25***	-0.86	0.34	.22***
Retroalimentación clara y directa	-0.52	-0.73	.28***	-0.81	-0.40	.34***	-1.22	0.53	.41***
Concentración	-0.86	0.22	.22***	-0.84	0.03	.20***	-0.81	0.36	.15***
Percepción de control	-0.56	-0.10	.23***	-0.59	-0.46	.21***	-0.62	-0.03	.21***
Pérdida de autoconciencia	-0.82	-0.39	.19***	-0.96	0.07	.20***	-1.06	0.46	.20***
Deformación del tiempo	0.38	-0.32	.18***	-0.06	-0.04	.17***	0.13	-0.38	.17***
Experiencia autotélica	-1.62	1.91	.35***	-1.80	2.85	.36***	-1.55	2.10	.31***
<b>Fortalezas humanas</b>									
Creatividad	-0.01	-0.72	.07**	-0.52	-0.15	.08***	-0.53	-0.15	.09***
Curiosidad	-0.42	-0.09	.09***	-0.59	0.09	.09***	-0.73	0.04	.10***
Apertura mental	-1.03	0.95	.15***	-0.78	0.38	.14***	-0.85	0.15	.16***
Amor al aprendizaje	-1.19	1.75	.15***	-0.59	-0.18	.11***	-0.74	0.25	.10***
Perspectiva	-0.44	-0.12	.09***	-0.38	0.21	.07***	-0.57	0.30	.09***
Valentía	-0.68	0.69	.08***	-0.49	-0.06	.08***	-0.47	-0.36	.10***
Perseverancia	-0.70	0.16	.12***	-0.51	0.17	.11***	-0.40	-0.43	.12***
Integridad	-0.39	-0.61	.10***	0.06	-0.53	.09***	-0.09	-0.73	.07**
Vitalidad	-0.60	-0.20	.11***	-0.55	0.30	.08***	-0.71	0.38	.08***
Capacidad de amar	-1.03	1.14	.13***	-0.77	-0.06	.13***	-0.92	0.66	.12***
Solidaridad	-0.74	1.01	.09***	-0.50	-0.34	.10***	-1.04	1.49	.10***
Trabajo en equipo	-1.02	1.55	.12***	-0.90	1.33	.11***	-0.87	1.43	.09***
Equidad	-0.37	-0.38	.08**	-0.32	-0.28	.07**	-0.30	-0.60	.09***

	AR			GC1			GC2		
	As	Cu	KS	As	Cu	KS	As	Cu	KS
Liderazgo	-0.11	-0.37	.06*	0.01	-0.37	.06*	-0.11	-0.33	.06*
Capacidad de perdonar	-0.36	-0.60	.10***	-0.57	-0.01	.10***	-0.75	0.06	.11***
Humildad	-1.13	1.61	.12***	-0.52	0.11	.07**	-0.56	0.23	.08***
Prudencia	0.45	-0.46	.10***	0.58	-0.22	.12***	0.51	-0.35	.12***
Autorregulación	0.16	-0.54	.06*	-0.03	-0.84	.08***	-0.04	-0.83	.07**
Apreciación de la belleza	-0.11	-0.54	.06*	-0.36	-0.63	.09***	-0.61	-0.05	.09***
Gratitud	-2.86	13.77	.21***	-1.00	0.94	.16***	-1.33	2.37	.15***
Optimismo	-1.06	1.30	.13***	-0.82	0.92	.10***	-0.82	0.30	.10***
Sentido del humor	-0.87	0.55	.11***	-0.60	0.20	.11***	-0.94	0.66	.12***
Religiosidad	-0.28	-0.73	.07**	-0.67	-0.52	.12***	-0.65	-0.40	.10***
<b>Contexto familiar</b>									
Desafío total	-2.26	7.95	.17***	-0.89	1.40	.09***	-0.70	0.46	.07*
Ambiente estimulante	-1.23	1.59	.09***	-0.38	-0.48	.09***	-0.51	-0.01	.13***
Objetivos y aspiraciones	-2.26	7.93	.08**	-0.99	1.36	.09***	-1.01	1.06	.08**
Apoyo	-2.46	7.69	.10***	-1.19	1.60	.12***	-0.78	0.26	.10***
CA madre	-0.98	1.80	.11***	-0.78	0.37	.13***	-0.93	0.60	.08**
PC madre	0.70	0.37	.09***	0.58	-0.14	.11***	0.34	-0.45	.12***
RC madre	-0.49	-0.39	.07**	-0.79	-0.03	.10***	-0.72	0.11	.10***
CA padre	-1.29	2.29	.11***	-1.04	1.09	.07*	-0.64	0.03	.09***
PC padre	0.72	0.14	.06*	0.73	0.01	.06*	0.41	-0.65	.07**
RC padre	-0.45	-0.15	.17***	-0.67	-0.21	.09***	-0.65	0.18	.07**
Cohesión	-0.82	1.42	.09***	-0.54	0.35	.09***	-0.43	-0.30	.13***
Flexibilidad	0.18	0.57	.08**	0.33	0.63	.09***	-0.12	0.15	.08**

*Nota:* As = asimetría, Cu = curtosis, KS = Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, AR = deportistas de alto rendimiento, GC1 = adolescentes que practican deporte de forma recreativa o competitiva (no alto rendimiento), GC2 = adolescentes que no practican deporte, CA = Comunicación abierta, PC = Problemas en la comunicación, RC = Restricción en la comunicación.

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Ahora bien, los índices de asimetría y curtosis de las variables se encontraron en el rango [-2, 2], criterio sugerido por Muthén y Kaplan (1985, 1992) y Bandalos y Finney (2010 citados en Lloret-Segura et al. 2014). Las únicas variables que lo superaban fueron: la fortaleza de gratitud, experiencia autotélica y objetivos y aspiraciones, con índices muy levemente por encima de este rango (Tabla 8.5).

Debido a que en su gran mayoría los índices eran ajustados, se realizó el análisis del componente de la varianza con el programa SAS 9.2 (Schlotzhauer & Littell, 1997). Mediante los procedimientos de máxima verosimilitud (GLM) y mínimos cuadrados (Varcomp) se compararon los errores arrojados en cada una de las distribuciones de las variables y se analizaron sus puntajes. Los errores obtenidos a través de ambos procedimientos fueron iguales para cada una de las variables de las diferentes escalas de evaluación, lo que permite asumir que las variables

tienen una distribución normal, lineal y homocedástica (Hemmerle & Hartley, 1973; Searle, Casella, & McCulloch, 1992).

Por último, se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) para todos los instrumentos utilizados en la presente tesis, con el objetivo de obtener los indicadores de validez y fiabilidad en las escalas de evaluación. Se calcularon los índices de ajuste (RMR, SRMR, RMSEA, CFI, NNFI, GFI y AGFI) y diversos indicadores de validez y confiabilidad (fiabilidad, fiabilidad compuesta, varianza media extractada y validez convergente y discriminante). Asimismo, se calcularon los índices de consistencia interna (alfa de Cronbach).

## 6.2. Análisis principal

Para cumplir con los objetivos propuestos, en primer lugar, se realizaron comparaciones de grupo mediante prueba *t* para muestras independientes para comparar las dimensiones del *flow*, las fortalezas humanas y las características del contexto familiar (promoción de desafíos, cohesión, flexibilidad y comunicación con los padres) en el grupo de adolescentes deportistas de alto rendimiento en función del género, la edad, el tipo de deporte (individual vs. colectivo y oposición vs. tiempo y marca ). Para estudiar la magnitud del efecto se utilizaron las medidas de asociación o familia *r*, basadas en la correlación (Blanca Mena, 2012). Para su interpretación se tomaron los criterios de Cohen (1992) (bajo = .10; mediano = .30; alto = .50).

En segundo lugar, se realizaron comparaciones de grupo entre los deportistas de alto rendimiento, el GC1 (adolescentes que practican deporte de forma recreativa) y el GC2 (adolescentes que no practican deporte) para las dimensiones del *flow*, para las fortalezas humanas y para las características del contexto familiar. Debido a que se observaron diferencias en el porcentaje de varones y mujeres entre los grupos (ver Capítulo VIII “Participantes”), se utilizó el análisis multivariante de la covarianza (MANCOVA), introduciendo al género como covariable, de forma que se elimina la variación del término error del ANOVA debida a esta variable, con el objetivo de controlar su efecto. Los diseños multigrupos con covariables, pretenden reducir el sesgo causado por las diferencias entre los grupos de comparación, respecto a una o más variables no controladas relacionadas con la variable de interés. Cuando la asignación de los sujetos a los grupos no es al azar o no se tiene constancia de su homogeneidad, es posible que los grupos

difieran, no como consecuencia de las variables de asignación sino por su diferenciación previa en una o más covariables (Blanca Mena, 2012). Para calcular el tamaño del efecto, se utilizaron el eta cuadrado ( $\eta^2$ ) y la  $r$  de Pearson.

Se realizó un análisis del componente de la varianza con el objetivo de poner a prueba diversos modelos para evaluar las facetas que explican un porcentaje mayor de la varianza en la experiencia óptima (*flow*) de los adolescentes de todos los grupos de comparación de la presente tesis. Asimismo, la aplicación de la Teoría de la Generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda, & Rajaratnam, 1972) permite estimar el grado de generalización de un diseño de medida con respecto a las condiciones particulares de un valor teórico buscado y asume que cualquier situación de medida posee infinitas fuentes de variación (i.e. facetas). El objetivo es analizar las diferentes fuentes de variación que pueden estar afectando a una medida o diseño de medida. El coeficiente de generalizabilidad permite estimar el ajuste de la media observada a la media de todas las observaciones posibles (Blanco-Villaseñor, Castellano, Hernández-Mendo, Sánchez-López, & Usabiaga, 2014).

Para estudiar la influencia de las fortalezas humanas y el contexto familiar en el *flow* de los adolescentes deportistas alto rendimiento, en primer lugar se realizaron correlaciones de Pearson. En segundo lugar, se realizaron modelos de ecuaciones estructurales con el objetivo de elaborar un modelo predictivo de las fortalezas y las características del contexto familiar sobre la experiencia óptima (*flow*). Debido a la gran cantidad de variables, se incluyeron sólo aquellas fortalezas que correlacionaron de manera moderada o alta con *flow* ( $r > .20$ ) en el grupo de deportistas de alto rendimiento.

Se utilizó el procedimiento de Mínimos Cuadrados Parciales (PLS) debido a diversas características la presente muestra y la naturaleza de las variables involucradas: por un lado, al tomar solo el grupo AR (grupo de interés de estudio en la presente tesis) el número de casos fue relativamente pequeño con un elevado número de variables. Por el otro, el objetivo de este análisis es predictivo y no explicativo o confirmatorio (como lo es el modelo de ecuaciones estructurales basado en las covarianzas) ya que no hay una teoría suficientemente sólida en cuanto a las relaciones entre las variables latentes como para estimar un modelo de esta naturaleza (Coenders, Batista-Foguet, & Saris, 2005).



En primer lugar, se realizó una evaluación de los modelos de medida, calculando la fiabilidad compuesta, la fiabilidad de los indicadores a través de sus saturaciones, la validez convergente mediante la varianza media extractada y la validez discriminante de las variables latentes a través del criterio de Fornell-Larcker, el Heterotrait-Monotrait (HTMT) ratio y las saturaciones de cada indicador en la variable latente correspondiente en relación con las demás. Para mejorar el ajuste del modelo, se eliminaron algunos indicadores que obtuvieron saturaciones bajas. En segundo lugar, se evaluó el modelo estructural. Para ello, se analizó la colinealidad del modelo mediante el índice de Tolerancia y el factor de Inflación de la varianza (FIV) y se procedió a la evaluación de la significación y la relevancia de las relaciones del modelo estructural. Se calculó coeficiente de determinación ( $R^2$ ) para determinar el porcentaje de la varianza de *flow* que es explicado por el conjunto de variables latentes predictoras, se calculó el tamaño del efecto ( $f^2$ ) y la relevancia predictiva del modelo ( $q^2$ ).

Se estimó un modelo para todos los adolescentes del grupo AR y debido al peso diferencial que tienen las características del contexto familiar en relación a diferentes indicadores de ajuste psicosocial en la adolescencia en función del género (e.g. Molina et al., 2006; V. Schmidt et al., 2006) se realizó un modelo para varones y otro para mujeres. Por último, se estudiaron las diferencias entre los modelos en mujeres y varones, calculando los valores de  $t$  (dos colas) a partir de los correspondientes *paths* estructurales, los errores estándar y los tamaños de muestra. Se utilizó la Prueba de igualdad de los errores estándar (TESE, *Test for Equality of Standard Errors*) que permite determinar la igualdad de los errores estándar.

Diversos programas informáticos fueron utilizados para realizar los análisis. El programa SAS v. 9.2 (Schlotzhauer & Littell, 1997) se utilizó para realizar análisis de componentes de varianza, el programa SAGT v. 10 (Hernández-Mendo, Ramos-Pérez, & Pastrana, 2012) para realizar el análisis de generalizabilidad y para los AFC se utilizó el LISREL v. 8.8 (Jöreskog & Sörbom, 2006). Para realizar los Modelos de Ecuaciones Estructurales se utilizó el SmartPLS v. 3.2. El resto de los análisis se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS v. 21 para Windows.



# Capítulo IX

## Resultados

### 1. Descriptivos de las variables de todos los participantes

En la Tabla 9.1 se presentan los estadísticos descriptivos de cada una de las variables de este estudio, en función del grupo de comparación.

Tabla 9.1. Estadísticos descriptivos de todas las variables del estudio en función del grupo de comparación.

	AR ( <i>n</i> = 238)			GC1 ( <i>n</i> = 238)			GC2 ( <i>n</i> = 245)		
		95% IC			95% IC			95% IC	
	<i>M (DE)</i>	LI	LS	<i>M (DE)</i>	LI	LS	<i>M (DE)</i>	LI	LS
<b>Flow</b>									
Flow total	63.07 (5.52)	62.36	63.78	63.27 (5.72)	62.53	64.00	62.83 (5.34)	62.06	63.60
Equilibrio desafío-habilidad	5.56 (0.71)	5.46	5.64	5.59 (0.68)	5.50	5.67	5.39 (0.79)	5.28	5.51
Unión acción-conciencia	5.32 (0.89)	5.20	5.43	5.32 (0.82)	5.21	5.43	5.35 (0.80)	5.23	5.46
Metas	8.15 (0.99)	8.02	8.27	7.87 (1.18)	7.72	8.02	7.58 (1.30)	7.39	7.76
Retroalimentación clara y directa	2.34 (0.67)	2.25	2.42	2.46 (0.65)	2.37	2.54	2.62 (0.57)	2.54	2.70
Concentración	7.59 (1.36)	7.41	7.76	7.33 (1.59)	7.12	7.54	7.26 (1.55)	7.03	7.48
Percepción de control	4.57 (1.05)	4.43	4.70	4.74 (1.13)	4.59	4.88	4.74 (1.05)	4.58	4.88
Pérdida de autoconciencia	9.90 (2.11)	9.62	10.16	10.02 (2.07)	9.75	10.29	10.04 (2.05)	9.74	10.33
Deformación del tiempo	8.38 (1.64)	8.17	8.59	8.67 (1.62)	8.46	8.88	8.70 (1.60)	8.47	8.93
Experiencia autotélica	11.26 (1.16)	11.11	11.40	11.24 (1.24)	11.08	11.40	11.14 (1.22)	10.96	11.31
<b>Fortalezas humanas</b>									
Creatividad	20.76 (4.64)	20.17	21.35	22.33 (5.01)	21.69	22.97	22.26 (5.00)	21.63	22.89
Curiosidad	22.84 (4.53)	22.26	23.41	23.33 (4.71)	22.72	23.93	24.01 (4.45)	23.44	24.57
Apertura mental	12.27 (2.42)	11.96	12.58	11.87 (2.46)	11.55	12.18	11.88 (2.66)	11.54	12.21
Amor al aprendizaje	21.41 (3.26)	20.99	21.82	19.46 (3.97)	18.94	19.96	19.83 (3.89)	19.33	20.31
Perspectiva	14.89 (2.95)	14.51	15.26	14.75 (3.02)	14.36	15.14	14.62 (3.26)	14.20	15.02
Valentía	23.74 (4.20)	23.20	24.27	23.24 (4.14)	22.71	23.77	22.89 (4.28)	22.35	23.43
Perseverancia	20.25 (3.27)	19.83	20.67	18.82 (3.61)	18.35	19.28	18.33 (3.60)	17.87	18.78
Integridad	14.54 (3.48)	14.09	14.98	12.41 (3.47)	11.97	12.86	12.39 (3.95)	11.89	12.89
Vitalidad	20.10 (3.46)	19.65	20.54	19.24 (3.68)	18.76	19.70	19.25 (3.98)	18.74	19.75
Capacidad de amar	15.94 (2.70)	15.55	16.31	15.34 (3.37)	14.91	15.77	15.55 (3.37)	15.12	15.98
Solidaridad	20.86 (3.05)	20.47	21.25	19.91 (3.60)	19.44	20.37	20.56 (3.59)	20.10	21.01
Trabajo en equipo	25.20 (3.48)	24.75	25.64	23.96 (4.02)	23.44	24.47	23.84 (4.14)	23.32	24.36
Equidad	22.05 (4.56)	21.47	22.63	21.60 (4.64)	21.00	22.19	22.30 (4.62)	21.72	22.88
Liderazgo	20.02 (4.77)	19.40	20.62	19.37 (4.68)	18.76	19.96	18.77 (4.77)	18.17	19.37
Capacidad de perdonar	14.16 (3.93)	13.65	14.66	14.52 (3.73)	14.04	14.99	14.58 (3.95)	14.07	15.07
Humildad	28.63 (4.71)	28.02	29.22	26.66 (4.94)	26.03	27.29	27.14 (4.92)	26.51	27.76
Prudencia	7.17 (2.86)	6.80	7.53	6.92 (2.67)	6.57	7.26	6.92 (2.78)	6.56	7.26
Autorregulación	17.49 (5.41)	16.80	18.18	17.44 (5.45)	16.73	18.13	17.61 (5.97)	16.85	18.36

	AR (n = 238)			GC1 (n = 238)			GC2 (n = 245)		
	M (DE)	95% IC		M (DE)	95% IC		M (DE)	95% IC	
		LI	LS		LI	LS		LI	LS
Apreciación de la belleza	14.92 (4.86)	14.29	15.53	17.52 (4.94)	16.88	18.15	18.75 (4.70)	18.15	19.34
Gratitud	18.33 (2.14)	18.05	18.60	17.42 (2.33)	17.12	17.71	17.59 (2.31)	17.29	17.88
Optimismo	20.60 (3.79)	20.11	21.08	19.76 (3.90)	19.25	20.25	19.27 (4.54)	18.69	19.84
Sentido del humor	15.42 (3.62)	14.95	15.87	15.82 (3.28)	15.39	16.23	15.75 (3.64)	15.29	16.21
Religiosidad	20.72 (6.23)	19.92	21.51	21.39 (6.87)	20.51	22.27	21.75 (6.42)	20.93	22.56
<b>Contexto familiar</b>									
Desafío total	49.40 (5.72)	48.66	50.13	45.84 (6.20)	45.03	46.65	44.09 (6.59)	43.25	44.93
Ambiente estimulante	17.31 (2.66)	16.97	17.65	16.42 (2.61)	16.08	16.76	15.50 (2.99)	15.12	15.88
Objetivos y aspiraciones	13.77 (1.72)	13.55	13.99	13.03 (1.79)	12.79	13.26	12.87 (2.04)	12.60	13.12
Apoyo	18.31 (2.45)	17.99	18.62	16.39 (3.27)	15.96	16.81	15.72 (3.29)	15.30	16.14
CA madre	29.39 (4.21)	28.85	29.94	28.15 (5.30)	27.45	28.85	27.46 (5.73)	26.73	28.20
PC madre	14.85 (5.60)	14.13	15.58	16.96 (6.53)	16.10	17.82	16.25 (5.83)	15.50	17.00
RC madre	23.62 (6.62)	22.76	24.47	25.18 (6.76)	24.28	26.07	25.11 (6.76)	24.24	25.98
CA padre	28.68 (5.23)	27.99	29.37	27.19 (5.90)	26.36	28.01	25.59 (6.52)	24.67	26.50
PC padre	14.45 (5.58)	13.71	15.18	16.02 (6.29)	15.14	16.89	17.08 (6.75)	16.13	18.02
RC padre	23.83 (6.53)	22.97	24.69	25.24 (7.13)	24.24	26.23	25.98 (6.24)	25.11	26.85
Cohesión	38.04 (5.89)	37.28	38.80	36.37 (6.41)	35.52	37.21	35.34 (7.07)	34.43	36.25
Flexibilidad	29.65 (5.18)	28.98	30.31	28.95 (5.56)	28.22	29.68	29.29 (5.91)	28.52	30.05

*Nota:* AR = deportistas de alto rendimiento, GC1 = adolescentes que practican deporte de forma recreativa o competitiva (no alto rendimiento), GC2 = adolescentes que no practican deporte, IC = Intervalo de confianza, LI = límite inferior, LS = límite superior, CA = Comunicación abierta, PC = Problemas en la comunicación, RC = Restricción en la comunicación.

## 2. Validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados

### 2.1. Escala de Experiencias Óptimas (*flow*) para adolescentes

En la versión argentina de la escala de *flow* (Leibovich & Schmidt, 2015) se propuso una estructura de siete factores. La adaptación de esta escala se realizó con adolescentes que realizaban diversos tipos de actividades. Sin embargo, para la presente muestra, la mayoría de los adolescentes (los de los grupos AR y GC1) practica deporte y sólo el grupo GC2 realiza algún otro tipo de actividad artística o social. La estructura propuesta no funcionó bien en cuanto a consistencia interna y demás indicadores de validez, por lo que se procedió a realizar un AFC, probando diferentes modelos para comprobar cuál era el que tenía mejor ajuste a los datos de este estudio.

El modelo que mejor funcionó fue el de nueve factores, modelo propuesto por los autores originales de la escala y replicado en diversos contextos socioculturales, aunque con problemas en algunos de sus factores (ver Moneta, 2012). A continuación, se presentan los indicadores de ajuste y error (Tabla 9.2) y los índices de validez y fiabilidad obtenidos con el modelo de nueve factores (Tabla 9.3).

Para realizar el AFC en todas las escalas de la presente tesis, se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS, *Unweighted Least Squares*) debido a la naturaleza ordinal de las variables incluidas en este trabajo (Arias, 2008). Diversos estudios respaldan el uso de este método de estimación, por considerarse el más robusto en su utilización con este tipo de variables (e.g. Forero, Maydeu-Olivares, & Gallardo-Pujol, 2009; Ximénez & García, 2005; Yang-Wallentin, Jöreskog, & Luo, 2010).

Se calcularon los siguientes índices de ajuste: índice de bondad de ajuste (GFI), índice ajustado de bondad (AGFI), índice de ajuste comparado (CFI), índice de ajuste no normado (NNFI), chi cuadrado y la ratio chi cuadrado/grados de libertad; los índices de error: error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), residuo cuadrático medio (RMR), raíz cuadrada residuo cuadrático medio (SRMR). Por último, se estimó la fiabilidad compuesta, la varianza media extractada, la validez convergente y la validez discriminante de cada una de las variables que componen el estudio.

Tabla 9.2. Indicadores de ajuste y error del AFC de la Escala de Experiencias óptimas (flow)

RMSEA	0.0
RMR	0.07
SRMR	0.07
GFI	0.92
AGFI	0.90
CFI	1.00
NNFI	1.03
Grados de libertad	239
$\chi^2$	1965.71
Ratio $\chi^2 / gl$	8.22

Tabla 9.3. Índices de fiabilidad y validez de la Escala de Experiencias óptimas (flow).

Factor	Ítem	Peso factorial	Fiabilidad	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada	Validez convergente	Validez discriminante
Equilibrio desafío-habilidad	1	.60	.36			16.11	.40 > .01; .06;
	2	.66	.44	.56	.40	16.29	.16; .04; .14; .06; .01; .18
Unión acción-conciencia	3	.38	.14			11.37	.25 < .37; .25 > .07; .03; .15; .06; .05; .25 < .31
	4	.60	.36	.49	.25	10.98	
Metas	5	.83	.69			28.99	.41 > .02; .21;
	6	.60	.36	.65	.41	21.24	.08; .06; .04;
	7	.42	.18			13.30	.15
Retroalimentación	8	.94	.88	.48	.88	38.91	.88 > .05; .27; .10; .08; .16
Concentración	9	.82	.67			27.55	
	10	.83	.69	.69	.58	32.70	.58 > .10; .07; .07; .13
	11	.61	.37			22.12	
Percepción de control	12	.62	.38			24.06	.46 > .15; .07; .18
	13	.73	.53	.57	.46	25.71	
Pérdida de autoconciencia	14	.84	.71			28.53	
	15	.78	.61			24.84	
	16	.69	.48	.74	.51	22.98	.51 > .10; .11
	17	.48	.23			18.32	
Deformación del tiempo	18	.45	.20			11.13	
	19	.51	.26			13.89	
	20	.43	.18	.63	.19	10.64	.19 > .18
	21	.32	.10			8.42	
Experiencia autotélica	22	.63	.40			30.67	
	23	.73	.53			35.38	
	24	.66	.44	.73	.48	32.32	
	25	.75	.56			36.73	

En la muestra del presente estudio los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) fueron de .73 para *flow* total, .67 para experiencia autotélica, .67 para pérdida de

autoconciencia, .56 para metas, .70 para concentración, .37 para deformación del tiempo, .38 para equilibrio desafío-habilidad, .50 para percepción de control, .16 para unión acción-conciencia y la escala de retroalimentación quedó compuesta por un solo ítem.

Como se observa, algunos de los coeficientes obtenidos para esta muestra son bajos, sin embargo, si se analizan los índices de fiabilidad compuesta obtenidos por medio del AFC, estos índices son considerablemente más altos. Siguiendo a Morales-Sánchez, Hernández-Mendo y Blanco-Villaseñor (2009), la evaluación del ajuste de un modelo es un proceso relativo más que un proceso basado en criterios absolutos, por lo tanto, es más adecuado evaluar conjuntamente diversos tipos de medida para valorar la aceptabilidad de un modelo. En este sentido, los indicadores de validez y fiabilidad para esta muestra presentan algunas carencias, pero puede sostenerse que el modelo de nueve factores propuesto por los autores de la prueba, es adecuado para la muestra de la presente tesis.

## 2.2. Cuestionario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth)

A continuación, se presentan los indicadores de ajuste y error (Tabla 9.4) y los índices de validez y fiabilidad realizados a partir del AFC en la muestra del presente estudio para el instrumento que evalúa las Fortalezas humanas en adolescentes (Tabla 9.5).

Tabla 9.4. Indicadores de ajuste y error del AFC de las Fortalezas humanas del VIA-Youth.

	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NNFI	gl	$\chi^2$	Ratio $\chi^2/gl$
Creatividad	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95
Curiosidad	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95
Perspectiva	0.0	0.01	0.01	1.00	1.00	1.00	1.00	2	5.84	2.92
Valentía	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95
Apertura mental								0	0.0 <sup>a</sup>	
Amor al conocimiento	0.0	0.02	0.02	1.00	0.99	1.00	1.01	5	21.64	4.33
Perseverancia	0.0	0.02	0.02	1.00	0.99	1.00	1.01	5	21.64	4.33
Integridad	0.0	0.01	0.01	1.00	1.00	1.00	1.00	2	5.84	2.92
Vitalidad	0.0	0.02	0.02	1.00	0.99	1.00	1.01	5	21.64	4.33
Capacidad de amar	0.0	0.01	0.01	1.00	1.00	1.00	1.00	2	5.84	2.92
Solidaridad	0.0	0.02	0.02	1.00	0.99	1.00	1.01	5	21.64	4.33
Trabajo en equipo	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95
Equidad	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95

	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NNFI	gl	$\chi^2$	Ratio $\chi^2/gl$
Liderazgo	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95
Capacidad de perdonar	0.0	0.01	0.01	1.00	1.00	1.00	1.00	2	5.84	2.92
Humildad	0.0	0.06	0.06	0.99	0.97	1.00	1.01	14	198.46	14.17
Prudencia								0	0.0 <sup>a</sup>	
Autorregulación	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95
Apreciación de la belleza	0.0	0.02	0.02	1.00	0.99	1.00	1.01	5	21.64	4.33
Gratitud	0.0	0.01	0.01	1.00	1.00	1.00	1.00	2	5.84	2.92
Optimismo	0.0	0.02	0.02	1.00	0.99	1.00	1.01	5	21.64	4.33
Sentido del humor	0.0	0.01	0.01	1.00	1.00	1.00	1.00	2	5.84	2.92
Religiosidad	0.0	0.03	0.03	1.00	0.99	1.00	1.01	9	53.57	5.95

<sup>a</sup>Modelo saturado con ajuste perfecto.

Tabla 9.5. Índices de fiabilidad y validez de los factores del Cuestionario de Fortalezas para adolescentes.

Factor	Ítem	Peso factorial	Fiabilidad	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada	Validez convergente
Creatividad	6	.50	.25			24.54
	21	.73	.53			29.51
	38	.87	.76	.83	.46	31.00
	54	.81	.66			41.87
	65	.52	.27			22.50
	93	.55	.30			26.17
Curiosidad	22	.50	.25			24.54
	39	.73	.53			29.51
	55	.87	.76	.83	.46	31.00
	66	.81	.66			41.87
	78	.52	.27			22.50
	94	.55	.30			26.17
Perspectiva	18	.46	.21			16.83
	51	.70	.49	.83	.55	22.04
	76	.90	.81			23.16
	105	.84	.71			23.10
Valentía	20	.50	.25			24.54
	29	.73	.53			29.51
	37	.87	.76	.83	.46	31.00
	64	.81	.66			41.87
	92	.52	.27			22.50
	114	.55	.30			26.17
Apretura mental	11	.47	.22			12.59
	44	.66	.44	.74	.51	12.68
	70	.93	.86			12.79
Amor al conocimiento	4	.48	.23			18.46
	32	.72	.52			24.58
	72	.89	.79	.83	.50	26.75
	86	.82	.67			26.12
	100	.53	.28			19.94



Factor	Ítem	Peso factorial	Fiabilidad	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada	Validez convergente
Perseverancia	28	.48	.23	.83	.50	18.46
	43	.72	.52			24.58
	82	.89	.79			26.75
	109	.82	.67			26.12
	115	.53	.28			19.94
Integridad	9	.46	.21	.83	.55	16.83
	26	.70	.49			22.04
	41	.90	.81			23.16
	69	.84	.71			23.10
Vitalidad	36	.48	.23	.83	.51	18.46
	52	.72	.52			24.58
	63	.89	.79			26.75
	90	.82	.67			26.12
	106	.53	.28			19.94
Capacidad de amar	3	.46	.21	.83	.55	16.83
	85	.70	.49			22.04
	99	.90	.81			23.16
	111	.84	.71			23.10
Solidaridad	12	.48	.23	.83	.50	18.46
	30	.72	.52			24.58
	83	.89	.79			26.75
	98	.82	.67			26.12
	110	.53	.28			19.94
Trabajo en equipo	17	.50	.25	.83	.46	24.54
	35	.73	.53			29.51
	50	.87	.76			31.00
	62	.81	.66			41.87
	89	.52	.27			22.50
	104	.55	.30			26.17
Equidad	7	.50	.25	.83	.46	24.54
	23	.73	.53			29.51
	56	.87	.76			31.00
	67	.81	.66			41.87
	79	.52	.27			22.50
	107	.55	.30			26.17
Liderazgo	13	.50	.25	.83	.46	24.54
	31	.73	.53			29.51
	45	.87	.76			31.00
	59	.81	.66			41.87
	71	.52	.27			22.50
	84	.55	.30			26.17
Capacidad de perdonar	2	.46	.21	.83	.55	16.83
	8	.70	.49			22.04
	24	.90	.81			23.16
	40	.84	.71			23.10
Humildad	14	.48	.23	.82	.42	28.50
	46	.77	.59			29.95
	60	.84	.71			33.12
	73	.80	.64			42.23
	87	.54	.29			25.85
	101	.56	.31			31.90
	112	.39	.15			19.16

Factor	Ítem	Peso factorial	Fiabilidad	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada	Validez convergente
Prudencia	15	.47	.22	.74	.51	12.59
	47	.66	.44			12.68
	102	.93	.86			12.79
Autorregulación	33	.50	.25	.83	.46	24.54
	48	.73	.53			29.51
	61	.87	.76			31.00
	74	.81	.66			41.87
	103	.52	.27			22.50
	113	.55	.30			26.17
Apreciación de la belleza	1	.48	.23	.83	.50	18.46
	19	.72	.52			24.58
	53	.89	.79			26.75
	77	.82	.67			26.12
	91	.53	.28			19.94
Gratitud	25	.46	.21	.83	.55	16.83
	68	.70	.49			22.04
	80	.90	.81			23.16
	95	.84	.71			23.10
Optimismo	10	.48	.23	.83	.50	18.46
	42	.72	.52			24.58
	57	.89	.79			26.75
	81	.82	.67			26.12
	96	.53	.28			19.94
Sentido del humor	27	.46	.21	.83	.55	16.83
	58	.70	.49			22.04
	97	.90	.81			23.16
	108	.84	.71			23.10
Religiosidad	5	.50	.25	.83	.46	24.54
	16	.73	.53			29.51
	34	.87	.76			31.00
	49	.81	.66			41.87
	75	.52	.27			22.50
	88	.55	.30			26.17

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) fueron: .76 para creatividad, .73 para curiosidad, .64 para apertura mental, .77 para amor al aprendizaje, .66 para perspectiva, .72 para valentía, .70 para perseverancia, .75 para integridad, .72 para vitalidad, .62 para capacidad de amar, .74 para solidaridad, .75 para trabajo en equipo, .70 para equidad, .76 para liderazgo, .79 capacidad de perdonar, .68 para humildad, .63 para prudencia, .75 para autorregulación, .76 para apreciación de la belleza, .57 para gratitud, .79 para optimismo, .82 para sentido del humor y .85 para religiosidad. En síntesis, los resultados encontrados muestran que la escala logra medir de manera válida y fiable las fortalezas humanas en esta muestra de adolescentes.

### 2.3. Escala de Promoción de desafíos por parte de los padres (EPDP)

Se presentan los indicadores de ajuste y error (Tabla 9.6) y los índices de validez y fiabilidad realizados a partir del AFC en la muestra del presente estudio, para confirmar el modelo de tres factores propuesto por los autores (Tabla 9.7). Se calcularon los índices de ajuste y error, y se estimó la fiabilidad compuesta, la varianza media extractada, la validez convergente y la validez discriminante.

Tabla 9.6. Indicadores de ajuste y error del AFC de la EPDP.

RMSEA	0.0
RMR	0.06
SRMR	0.06
GFI	0.99
AGFI	0.98
CFI	1.00
NNFI	1.01
Grados de libertad	41
$\chi^2$	8455.00
Ratio $\chi^2 / gl$	206.22

Tabla 9.7. Índices de fiabilidad y validez de la EPDP.

Factor	Ítem	Peso factorial	Fiabilidad	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada	Validez convergente	Validez discriminante
Ambiente estimulante	1	.69	.48	.79	.48	33.79	.48 = .48; .48 > .44
	2	.58	.34			29.71	
	3	.74	.55			34.02	
	4	.75	.56			34.10	
Objetivos	5	.75	.56	.79	.56	34.30	.56 < .58
	7	.65	.42			31.11	
	10	.83	.69			35.94	
Apoyo	6	.85	.72	.86	.60	41.28	
	8	.71	.50			36.55	
	9	.77	.59			38.36	
	11	.77	.59			38.51	

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenidos para los factores fueron: .71 para ambiente estimulante, .69 para objetivos y aspiraciones y .79 para apoyo. Para el puntaje total de la escala fue de .85, indicando una muy buena confiabilidad. Por lo tanto, se puede concluir que se trata de un instrumento con buenos indicadores de validez y

fiabilidad, capaz de evaluar una de las características del contexto familiar de interés para esta tesis.

## 2.4. Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III)

Para esta escala, se calcularon los índices de ajuste y error, y se estimó la fiabilidad compuesta, la varianza media extractada, la validez convergente y la validez discriminante (Tablas 9.8 y 9.9).

Tabla 9.8. Indicadores de ajuste y error del AFC de FACES III.

RMSEA	0.0
RMR	0.07
SRMR	0.07
GFI	0.94
AGFI	0.93
CFI	1.00
NNFI	1.03
Grados de libertad	169
$\chi^2$	1224.85
Ratio $\chi^2 / gl$	7.25

En la muestra del presente estudio los coeficientes de consistencia interna obtenidos fueron de regulares a buenos (.79 para la escala de cohesión y .59 para la de flexibilidad). Estos indicadores, en su conjunto, muestran que la escala posee adecuados índices de validez y fiabilidad para su uso en esta muestra.

Tabla 9.9. Índices de fiabilidad y validez de FACES III.

Factor	Ítem	Peso factorial	Fiabilidad	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada	Validez convergente	Validez discriminante
Cohesión	1	.65	.42	.83	.34	42.99	.34 < .50
	3	.40	.16			26.34	
	5	.27	.07			16.37	
	7	.37	.14			25.65	
	19	.64	.41			39.72	
	11	.75	.56			43.78	
	13	.52	.27			35.98	
	15	.66	.44			41.91	
	17	.68	.46			39.11	
	19	.71	.50			43.15	

Flexibilidad	2	.79	.62			31.85
	4	.51	.26			22.59
	6	.29	.08			14.16
	8	.18	.03			8.71
	10	.18	.03	.55	.15	8.50
	12	.54	.29			23.67
	14	.14	.02			6.55
	16	.43	.18			20.67
	18	.07	.00			3.22
	20	.11	.01			5.64

## 2.5. Inventario de Comunicación Adolescente-Padres (ICAP)

A continuación, se presentan los indicadores de ajuste y error (Tabla 9.10) y los índices de validez y fiabilidad realizados a partir del AFC (método ULS) (Tabla 9.11).

Tabla 9.10. Indicadores de ajuste y error del AFC de ICAP.

	Versión hijo-madre	Versión hijo-padre
RMSEA	0.0	0.0
RMR	0.06	0.05
SRMR	0.06	0.05
GFI	0.98	0.99
AGFI	0.97	0.99
CFI	1.00	1.00
NNFI	1.01	1.01
Grados de libertad	186	186
$\chi^2$	1228.29	1069.12
Ratio $\chi^2 / gl$	6.60	5.77

Los coeficientes de consistencia interna obtenidos fueron muy buenos: para las subescalas de la madre, de .84 (comunicación abierta), .83 (problemas en la comunicación) y .86 (restricción en la comunicación), y para las del padre, de .87 (comunicación abierta), .83 (problemas en la comunicación) y .86 (restricción en la comunicación). Por lo tanto, el instrumento muestra buenos indicadores de validez y fiabilidad en la presente muestra de adolescentes.

Tabla 9.11. Índices de fiabilidad y validez de ICAP (versión hijo-madre e hijo-padre)

Factor	Ítem	Peso factorial		Fiabilidad		Fiabilidad compuesta		Varianza media extractada		Validez convergente		Validez discriminante	
		madre	padre	madre	padre	Madre	padre	madre	padre	madre	padre	madre	padre
CA	1	.66	.71	.44	.50					46.63	50.56		
	7	.81	.81	.66	.66					55.66	56.72		
	9	.83	.87	.69	.76					56.37	60.49	.53 >	.56 >
	14	.70	.72	.49	.52	.89	.90	.53	.56	49.99	51.65	.45;	.45;
	18	.64	.64	.41	.41					46.58	46.68	.25	.28
	19	.67	.69	.45	.48					46.98	48.90		
	20	.76	.79	.58	.62					51.49	54.38		
PC	4	.72	.77	.52	.59					46.12	50.45		
	5	.82	.81	.67	.66					53.33	53.60		
	6	.66	.75	.44	.56					44.83	50.17	.50 >	.53 >
	12	.66	.70	.44	.49	.87	.88	.50	.53	44.74	47.19	.29	.24
	13	.69	.79	.48	.62					44.88	51.58		
	16	.76	.84	.58	.71					48.92	54.27		
	21	.59	.32	.35	.10					40.26	23.48		
RC	2	.74	.75	.55	.56					49.10	49.77		
	3	.71	.70	.50	.49					46.41	46.40		
	8	.80	.77	.64	.59					51.63	50.91		
	10	.69	.73	.48	.53	.90	.90	.56	.55	45.68	47.89		
	11	.70	.67	.49	.45					45.77	44.79		
	15	.78	.78	.61	.61					50.14	50.73		
	17	.80	.79	.64	.62					51.39	51.11		

Nota: CA = Comunicación abierta, PC = Problemas en la comunicación, RC = Restricción en la comunicación.

### 3. Comparaciones de grupos: características del grupo AR y diferencias con los grupos GC1 y GC2

#### 3.1. Caracterización de los deportistas de alto rendimiento en función de la experiencia óptima, las fortalezas y el contexto familiar

##### 3.1.1. La experiencia óptima (*flow*)

De acuerdo a lo propuesto en el objetivo específico 1, en la Tabla 9.12 se presentan los estadísticos descriptivos de las diferentes dimensiones del *flow* en el grupo de deportistas de alto rendimiento y las diferencias en función del género y edad. Como puede observarse, los varones obtuvieron mayores puntajes en todas las dimensiones del *flow* y también en el *flow* total. Se encontraron diferencias significativas en *flow* total, equilibrio desafío-habilidad, concentración, pérdida de autoconciencia, deformación del tiempo y experiencia autotélica. Se calculó el tamaño del efecto mediante la medida de asociación *r* y éste mostró que las diferencias son grandes para *flow* y experiencia autotélica y medianas o pequeñas para el resto de las diferencias.

Tabla 9.12. Estadísticos descriptivos y diferencias en función del género y la edad en las dimensiones del *flow*.

	Varones (n = 123)	Mujeres (n = 114)				11-15 años (n = 59)	15-18 años (n = 178)			
	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>Flow</i> Total	64.58 (4.76)	61.45 (5.84)	4.51 <sup>a</sup>	<.001***	.52	63.83 (4.59)	62.82 (5.79)	1.36 <sup>a</sup>	.227	.21
Equilibrio d-h	5.67 (0.56)	5.43 (0.82)	2.66 <sup>a</sup>	.008**	.33	5.58 (0.77)	5.55 (0.69)	0.24	.810	.03
Unión a-c	5.34 (0.90)	5.30 (0.88)	0.37	.710	.04	5.11 (1.07)	5.39 (0.82)	-2.02	.044*	.23
Metas	8.16 (0.93)	8.13 (1.06)	0.24	.810	.03	8.25 (0.86)	8.11 (1.03)	0.95	.342	.11
Retroalimentación	2.39 (0.68)	2.29 (0.65)	1.16	.247	.13	2.36 (0.66)	2.34 (0.67)	0.19	.851	.02
Concentración	7.77 (1.27)	7.39 (1.44)	2.13 <sup>a</sup>	.034*	.25	8.02 (1.06)	7.45 (1.43)	3.25 <sup>a</sup>	.001**	.48
Percepción control	4.69 (0.98)	4.45 (1.10)	1.79	.074	.21	4.66 (1.03)	4.54 (1.06)	0.73	.463	.08
Pérdida de autoc	10.31 (1.85)	9.46 (2.29)	3.14 <sup>a</sup>	.002**	.37	9.98 (2.05)	9.87 (2.14)	0.35	.724	.04
Def. del tiempo	8.70 (1.63)	8.04 (1.59)	3.13	.002**	.35	8.41 (1.63)	8.38 (1.65)	0.12	.902	.01
Exp. autotélica	11.54 (0.86)	10.96 (1.35)	3.97 <sup>a</sup>	.001**	.49	11.46 (0.91)	11.20 (1.22)	1.51	.133	.27

<sup>a</sup>Por no cumplirse la igualdad de varianzas según la Prueba de Levene, se utilizó la prueba *t* para varianzas desiguales.

\**p* < .05 \*\**p* < .01 \*\*\**p* < .001

En cuanto a la edad, los más pequeños en general obtuvieron mayores puntajes. Sin embargo, solo se encontraron diferencias significativas en concentración, a favor de éstos y en unión acción-conciencia a favor de los más grandes. El tamaño del efecto es bajo para esta última dimensión y en concentración, mediano tendiente a alto (Tabla 9.13).

En la Tabla 9.13 se muestran las diferencias por tipo de deporte. Se halló una diferencia a favor de los deportistas de modalidad individual (atletismo, gimnasia artística y rítmica, taekwondo, judo, lucha, tiro y boxeo) en retroalimentación, con un tamaño del efecto tendiente a mediano. Al considerar los tipos de deporte en función a si son de oposición o de adversario (deportes de equipo y de combate) o de tiempo y marca (atletismo, gimnasia y tiro) se encontraron diferencias, siempre a favor de éstos últimos, en retroalimentación, percepción de control y pérdida de autoconciencia. Asimismo, se encontró una diferencia marginal en el *flow* total. El tamaño del efecto es grande para retroalimentación y pérdida de autoconciencia y bajo para percepción de control y *flow*.

Tabla 9.13. Diferencias en las dimensiones del *flow* en función del tipo de deporte.

	Individual (n = 60)	Colectivo (n = 177)				T-M (n = 26)	Oposición (n = 211)			
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Flow Total	64.18 (5.73)	62.70 (5.42)	1.81	.072†	.21	65.00 (5.13)	62.83 (5.53)	-1.89	.060†	.22
Equilibrio d-h	5.53 (0.67)	5.56 (0.72)	-0.29	.766	.03	5.61 (0.63)	5.54 (0.71)	-0.44	.657	.05
Unión a-c	5.22 (0.94)	5.35 (0.87)	-1.05	.297	.12	5.19 (0.98)	5.33 (0.88)	0.77	.438	.09
Metas	8.27 (1.12)	8.11 (0.94)	1.08	.283	.12	8.42 (0.98)	8.11 (0.98)	-1.50	.134	.17
Retroalimentación	2.52 (0.62)	2.28 (0.67)	2.37	.019*	.27	2.69 (0.54)	2.29 (0.66)	-3.36 <sup>a</sup>	.002**	.88
Concentración	7.65 (1.27)	7.57 (1.39)	0.39	.698	.04	7.57 (1.27)	7.59 (1.37)	0.05	.957	.01
Percepción control	4.75 (1.07)	4.51 (1.04)	1.51	.133	.17	4.96 (0.91)	4.52 (1.05)	-2.01	.046*	.23
Pérdida de autoc	10.23 (1.88)	9.78 (2.18)	1.42	.156	.16	10.64 (1.55)	9.81 (2.15)	-2.37 <sup>a</sup>	.023*	.64
Def. del tiempo	8.68 (1.70)	8.28 (1.61)	1.64	.102	.19	8.73 (1.82)	8.34 (1.61)	-1.14	.254	.13
Exp. autotélica	11.33 (1.08)	11.24 (1.18)	0.55	.579	.06	11.19 (1.29)	11.27 (1.14)	0.32	.747	.04

Nota: T-M = tiempo y marca.

<sup>a</sup>Por no cumplirse la igualdad de varianzas según la Prueba de Levene, se utilizó la prueba *t* para varianzas desiguales.

†*p* < .10 \**p* < .05 \*\**p* < .01

### 3.1.2. Las fortalezas humanas

Mediante el objetivo 3 se buscó caracterizar las fortalezas humanas de los adolescentes deportistas de alto rendimiento. Las fortalezas en las que los adolescentes obtuvieron



mayores puntajes fueron: gratitud, amor al aprendizaje y conocimiento, trabajo en equipo, solidaridad y optimismo.

Al considerar el género de los deportistas, el perfil encontrado es similar, es decir, las fortalezas en las que presentan mayores y menores puntajes son prácticamente las mismas para varones y para mujeres (Figura 9.1).

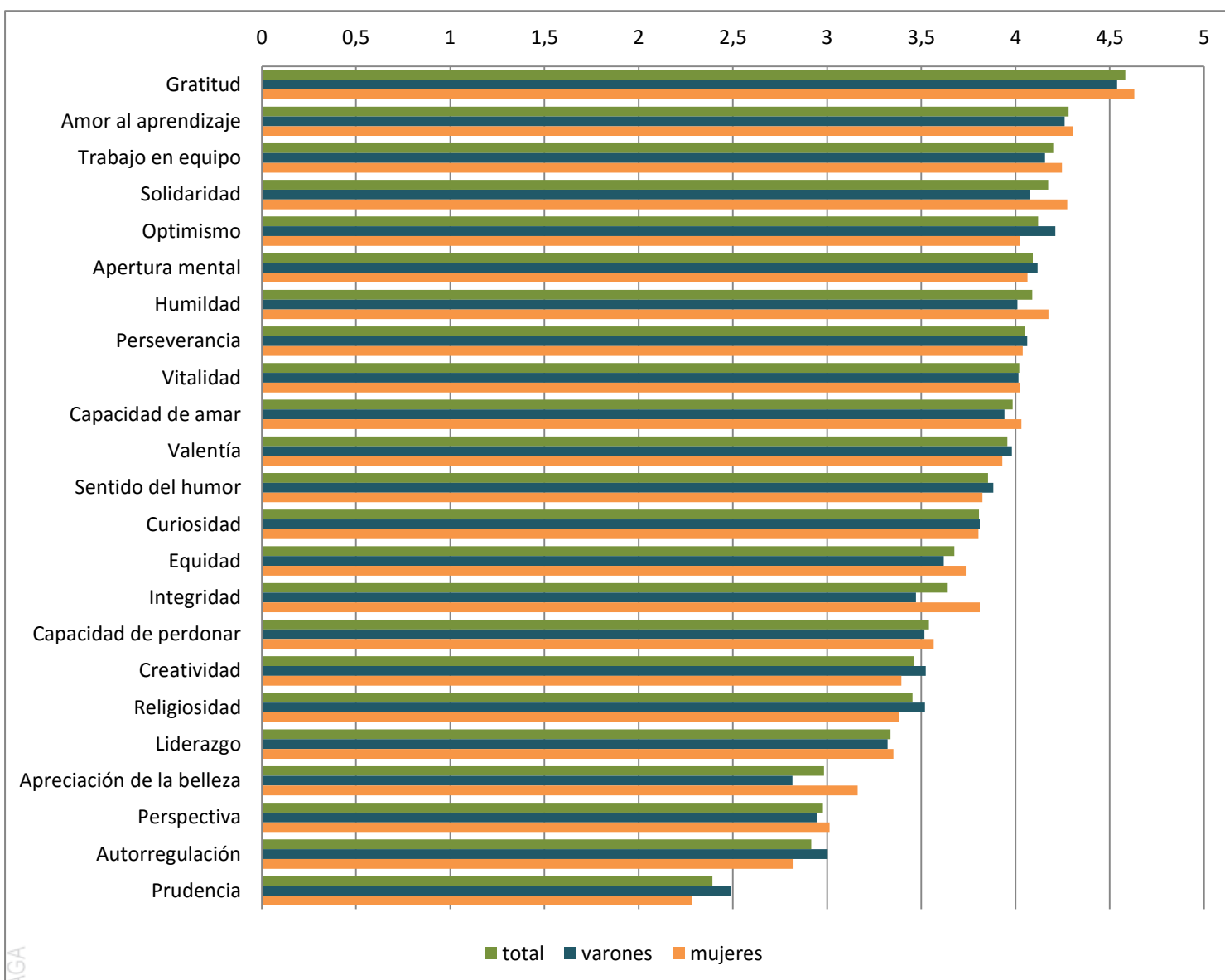


Figura 9.1. Ranking de fortalezas humanas para la muestra total y para varones y mujeres.

Nota: debido a que el número de ítems por fortaleza no es equivalente, se utilizaron medias ponderadas.

En las Tablas 9.14 y 9.15 se presentan las diferencias por género, edad y tipo de deporte. En función del género, se encontró que las mujeres tienen puntajes significativamente más altos en las fortalezas de integridad, solidaridad y apreciación de la belleza. El tamaño del efecto de las diferencias es mediano. En cuanto a la edad, se encontraron diferencias, siempre a favor de los más pequeños en amor al aprendizaje, trabajo en equipo, equidad, capacidad de perdonar, autorregulación y gratitud. El tamaño del efecto es mediano.

Tabla 9.14. Diferencias en función del género y edad en las fortalezas humanas del grupo AR.

	Varones (n = 123)	Mujeres (n = 115)				11-15 años (n = 59)	15-18 años (n = 179)			
	M (DE)	M (DE)	t	p	r	M (DE)	M (DE)	t	p	r
Creatividad	21.14 (4.47)	20.36 (4.79)	1.28	.199	.15	21.52 (4.57)	20.51 (4.64)	1.45	.147	.17
Curiosidad	22.86 (4.36)	22.81 (4.71)	0.07	.940	.01	23.77 (4.59)	22.53 (4.47)	1.84	.066	.21
Apertura mental	12.35 (2.18)	12.19 (2.65)	0.50	.615	.06	12.59 (1.87)	12.16 (2.56)	1.17	.242	.13
Amor al aprendizaje	21.30 (3.24)	21.52 (3.28)	-0.52	.602	.06	22.25 (3.04)	21.12 (3.28)	2.32	.021*	.27
Perspectiva	14.73 (2.83)	15.06 (3.07)	-0.86	.390	.10	15.20 (3.11)	14.78 (2.89)	0.93	.349	.11
Valentía	23.89 (3.89)	23.58 (4.51)	0.55	.578	.06	24.03 (4.35)	23.64 (4.15)	0.62	.535	.07
Perseverancia	20.31 (3.21)	20.19 (3.35)	0.27	.783	.03	19.86 (3.44)	20.37 (3.21)	-1.04	.295	.12
Integridad	13.89 (3.52)	15.24 (3.31)	-3.05	.003**	.35	15.25 (3.29)	14.30 (3.52)	1.81	.070	.21
Vitalidad	20.08 (3.29)	20.12 (3.64)	-0.09	.928	.01	20.69 (3.23)	19.90 (3.51)	1.52	.129	.18
Capacidad de amar	15.76 (2.88)	16.12 (3.06)	-0.92	.354	.11	16.33 (2.86)	15.80 (3.00)	1.20	.231	.14
Solidaridad	20.39 (2.92)	21.37 (3.10)	-2.51	.012*	.29	21.50 (3.01)	20.65 (3.03)	1.87	.061	.22
Trabajo en equipo	24.93 (3.41)	25.47 (3.54)	-1.20	.230	.14	26.25 (3.08)	24.84 (3.54)	2.72	.007**	.31
Equidad	21.71 (4.68)	22.41 (4.41)	-1.18	.236	.14	23.76 (4.04)	21.49 (4.58)	3.39	.001**	.38
Liderazgo	19.93 (4.70)	20.11 (4.85)	-0.30	.764	.03	19.61 (5.45)	20.15 (4.52)	-0.75	.451	.09
Cap. de perdonar	14.06 (3.85)	14.26 (4.02)	-0.38	.702	.04	15.81 (3.77)	13.61 (3.83)	3.83	.000**	.43
Humildad	28.07 (4.81)	29.21 (4.54)	-1.88	.061	.22	29.50 (4.28)	28.33 (4.82)	1.66	.097	.19
Prudencia	7.47 (2.72)	6.85 (2.98)	1.67	.095	.19	7.05 (2.92)	7.21 (2.85)	-0.37	.708	.04
Autorregulación	18.01 (5.10)	16.93 (5.68)	1.55	.122	.18	19.13 (6.07)	16.94 (5.07)	2.49 <sup>a</sup>	.015*	.46
Ap. de la belleza	14.08 (4.62)	15.80 (4.96)	-2.78	.006**	.32	14.93 (4.60)	14.91 (4.94)	0.03	.976	.00
Gratitud	18.15 (2.18)	18.52 (2.09)	-1.32	.187	.15	18.91 (1.30)	18.13 (2.32)	3.19 <sup>a</sup>	.002**	.41
Optimismo	21.06 (3.24)	20.10 (4.25)	1.93	.055	.21	21.05 (3.58)	20.44 (3.85)	1.06	.290	.12
Sentido del humor	15.53 (3.29)	15.29 (3.95)	0.49	.623	.06	15.54 (4.23)	15.37 (3.40)	0.27 <sup>a</sup>	.783	.05
Religiosidad	21.11 (6.38)	20.29 (6.05)	1.01	.312	.12	21.77 (5.54)	20.36 (6.40)	1.51	.131	.17

<sup>a</sup>Por no cumplirse la igualdad de varianzas según la Prueba de Levene, se utilizó la prueba *t* para varianzas desiguales.

\**p* < .05 \*\**p* < .01

Con respecto al tipo de deporte, los que practican deporte individual tienen puntajes significativamente más altos en apreciación de la belleza, y los de deporte colectivo, puntajes significativamente mayores en fortalezas relacionadas con la humanidad y justicia, como humildad, liderazgo y trabajo en equipo. Los tamaños del efecto son grandes o medianos (para liderazgo) (Tabla 9.15).

En función de si el deporte es de oposición o de tiempo y marca, se encontraron prácticamente las mismas diferencias que si se considera la otra tipología. Los tamaños del efecto de estas diferencias son grandes y tendientes a medianos para las mismas diferencias que en la comparación anterior.

Tabla 9.15. Diferencias en función del tipo de deporte en las fortalezas humanas del grupo AR.

	Individual (n = 60)	Colectivo (n = 178)				T-M (n = 26)	Oposición (n = 212)			
	M (DE)	M (DE)	t	p	r	M (DE)	M (DE)	t	p	r
Creatividad	20.90 (4.57)	20.71 (4.66)	0.26	.794	.03	20.34 (4.39)	20.81 (4.67)	0.48	.627	.06
Curiosidad	22.83 (4.99)	22.84 (4.37)	-0.01	.989	.00	21.73 (5.58)	22.97 (4.37)	1.32	.186	.15
Apertura mental	12.18 (2.48)	12.30 (2.40)	-0.33	.740	.04	12.15 (2.39)	12.28 (2.42)	0.26	.791	.03
Amor al aprendizaje	21.35 (3.79)	21.42 (3.06)	-0.15	.875	.00	20.57 (4.62)	21.50 (3.04)	1.00 <sup>a</sup>	.325	.33
Perspectiva	14.80 (3.42)	14.92 (2.77)	-0.27	.783	.04	13.84 (3.86)	15.01 (2.79)	1.50 <sup>a</sup>	.145	.48
Valentía	23.76 (5.16)	23.73 (3.83)	0.05 <sup>a</sup>	.960	.02	23.38 (5.56)	23.78 (4.01)	0.45	.649	.05
Perseverancia	20.60 (3.57)	20.13 (3.17)	0.95	.343	.03	20.50 (3.60)	20.22 (3.24)	-0.41	.684	.05
Integridad	14.31 (3.59)	14.61 (3.45)	-0.57	.564	.01	15.15 (3.42)	14.46 (3.49)	-0.95	.344	.11
Vitalidad	19.91 (3.85)	20.16 (3.32)	-0.47	.635	.11	19.80 (3.88)	20.13 (3.41)	0.45	.648	.05
Capacidad de amar	15.45 (3.59)	16.10 (2.72)	-1.28 <sup>a</sup>	.202	.25	15.42 (3.96)	16.00 (2.83)	0.72 <sup>a</sup>	.477	.24
Solidaridad	20.80 (3.13)	20.88 (3.02)	-0.19	.848	.02	20.53 (3.53)	20.90 (2.98)	0.58	.563	.07
Trabajo en equipo	23.76 (4.46)	25.67 (2.93)	-3.09 <sup>a</sup>	.003**	.59	23.50 (4.70)	25.40 (3.25)	2.01 <sup>a</sup>	.054†	.63
Equidad	22.58 (4.89)	21.87 (4.43)	1.03	.300	.12	22.57 (4.71)	21.99 (4.54)	-0.62	.537	.07
Liderazgo	18.95 (5.31)	20.37 (4.52)	-2.01	.045*	.23	18.19 (5.02)	20.24 (4.69)	2.08	.038*	.24
Cap. de perdonar	14.11 (4.30)	14.17 (3.80)	-0.09	.922	.01	13.92 (4.41)	14.18 (3.87)	0.32	.746	.04
Humildad	26.33 (6.19)	29.39 (3.81)	-3.61 <sup>a</sup>	.001**	.68	24.03 (6.74)	29.18 (4.07)	3.81 <sup>a</sup>	.001**	.61
Prudencia	7.00 (2.69)	7.23 (2.92)	-0.53	.591	.06	8.03 (2.83)	7.06 (2.85)	-1.64	.102	.19
Autorregulación	17.05 (5.59)	17.64 (5.35)	-0.73	.466	.08	17.80 (4.54)	17.45 (5.51)	-0.31	.753	.04
Ap. de la belleza	17.23 (4.54)	14.13 (4.71)	4.43	<.001***	.49	16.88 (4.71)	14.67 (4.83)	-2.21	.028*	.25
Gratitud	17.91 (3.21)	18.47 (1.62)	-1.28 <sup>a</sup>	.203	.27	17.42 (4.30)	18.44 (1.68)	1.19 <sup>a</sup>	.243	.41
Optimismo	20.78 (4.14)	20.53 (3.67)	0.44	.660	.05	20.84 (4.73)	20.56 (3.67)	-0.35	.723	.04
Sentido del humor	14.98 (4.38)	15.56 (3.32)	-0.93 <sup>a</sup>	.352	.18	14.15 (4.56)	15.57 (3.46)	1.89	.059	.22
Religiosidad	21.41 (5.98)	20.48 (6.30)	1.00	.316	.12	20.46 (5.14)	20.75 (6.35)	0.22	.824	.03

Nota: T-M = deporte del tiempo y marca.

<sup>a</sup>Por no cumplirse la igualdad de varianzas según la Prueba de Levene, se utilizó la prueba *t* para varianzas desiguales.

†*p* < .06 \**p* < .05 \*\**p* < .01 \*\*\**p* < .001

### 3.1.3. El contexto familiar

De acuerdo al objetivo 5, se caracterizó al grupo de adolescentes que practican deporte de alto rendimiento en función de las variables familiares estudiadas: promoción de desafíos por parte de los padres, cohesión y flexibilidad familiar y comunicación con ambos padres. En la Figura 9.2 se presentan las frecuencias de los niveles percibidos por los adolescentes en cada una de las variables en función de las normas regionales (V. Schmidt, Molina, et al., 2015) y la

clasificación del tipo de funcionamiento familiar considerado desde el FACES III (Leibovich & Schmidt, 2010).

En su mayoría los deportistas presentaron niveles altos de promoción de desafíos por parte de los padres y de sus dimensiones (ambiente estimulante, objetivos y aspiraciones y apoyo). Asimismo, considerando la media muestral el puntaje que obtienen es más elevado que el obtenido por el 50% de la población de referencia.

Con respecto a la comunicación con los padres, en su mayoría los adolescentes perciben niveles altos de comunicación abierta y bajos en problemas y restricción en la comunicación con ambos padres. Si se considera la media, los adolescentes también perciben una comunicación más abierta que el 75% de la población, menos problemas y menor restricción que el 25% de la población.

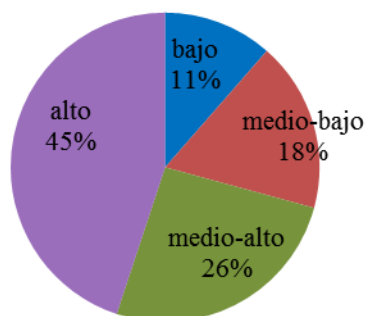
Por último, respecto de las dimensiones del funcionamiento familiar, el 67% percibe a su familia como muy conectada o conectada (cohesión) y el 68% la describe como muy flexible y flexible (flexibilidad). Tomando en cuenta la media, los adolescentes describieron a sus familias, en promedio, con este tipo de funcionamiento familiar (conectado y flexible).

En cuanto a las diferencias en función del género del adolescente, se encontró que los varones perciben mayor restricción en la comunicación con la madre que las mujeres, y éstas, con el padre. Asimismo, los varones perciben más problemas en la comunicación con el padre y mayor flexibilidad familiar. El tamaño del efecto es mediano para restricción en la comunicación con la madre y el padre y flexibilidad y bajo para problemas en la comunicación con el padre (Tabla 9.16).

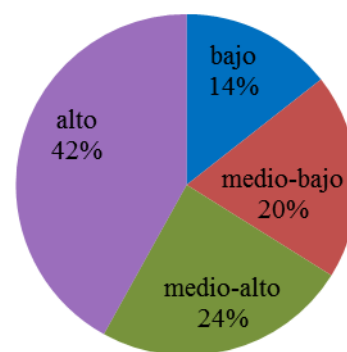
Con respecto a la edad, los adolescentes de entre 11 y 15 años perciben mayor apoyo y comunicación abierta con la madre que los mayores de 15 años. El tamaño del efecto es mediano para apoyo y bajo para comunicación abierta con la madre (Tabla 9.16).

Si se considera el género para realizar esta comparación, entre los varones, los más pequeños perciben más apoyo,  $t(70.38) = 2.56$ ;  $p = .012$ ;  $r = .52$ , mientras que entre las mujeres no se encontraron diferencias por edad.

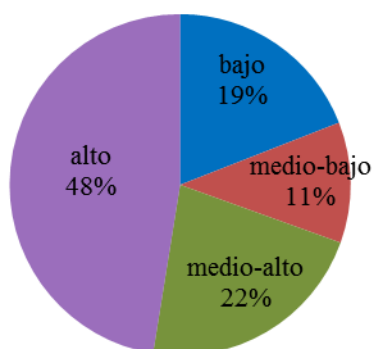
*Niveles de promoción de desafíos por parte de los padres*



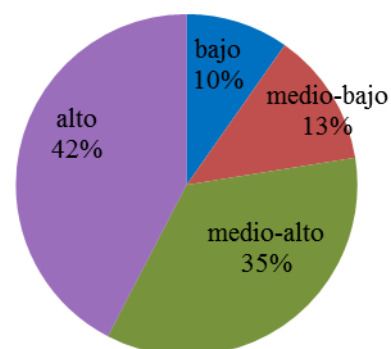
*Niveles de ambiente estimulante*



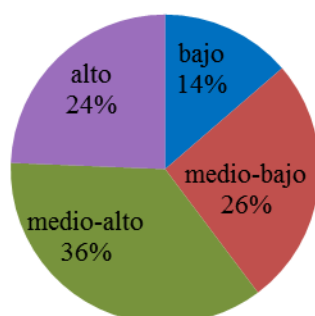
*Niveles de objetivos y aspiraciones*



*Niveles de apoyo*



*Niveles de comunicación abierta con la madre*



*Niveles de problemas en la comunicación con la madre*

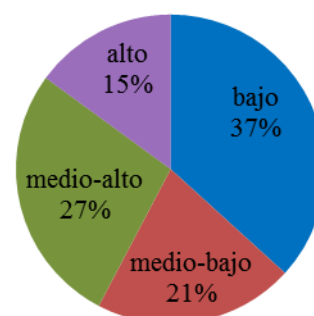


Figura 9.2. Niveles de las variables del contexto familiar en el grupo AR.

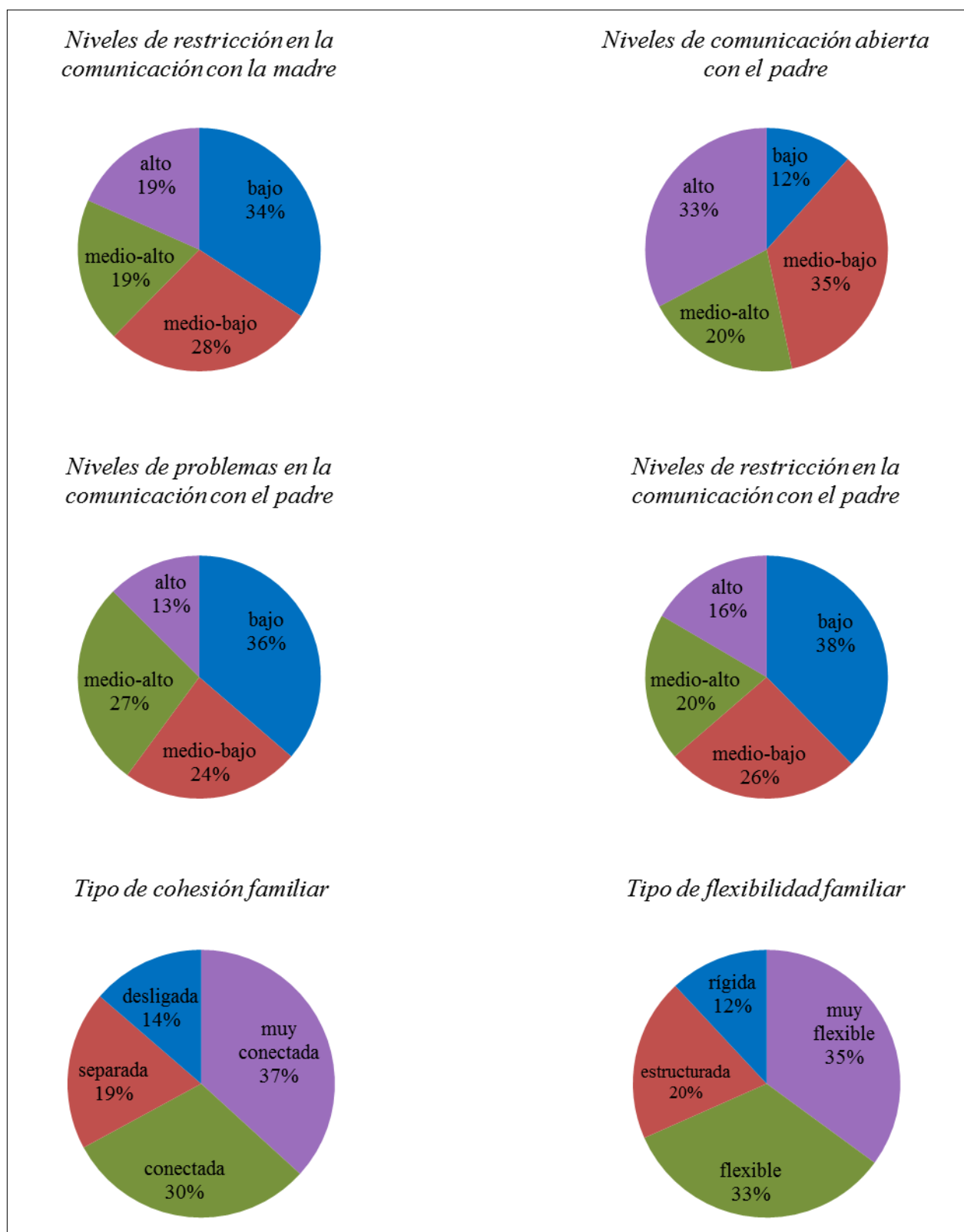


Figura 9.2. Niveles de las variables del contexto familiar en el grupo AR (cont.)

Tabla 9.16. Diferencias en función del género y edad en las variables del contexto familiar del grupo AR.

	Varones (n = 121)	Mujeres (n = 115)				11-15 años (n = 59)	15-18 años (n = 177)			
	M (DE)	M (DE)	t	p	r	M (DE)	M (DE)	t	p	r
Desafío Total	49.11 (6.58)	49.70 (4.66)	-0.78	.431	.09	49.98 (5.01)	49.20 (5.94)	0.89	.370	.10
Amb. estimulante	17.33 (2.90)	17.29 (2.38)	0.12	.901	.01	17.15 (2.72)	17.37 (2.64)	-0.55	.583	.06
Objetivos y asp.	13.75 (1.87)	13.79 (1.54)	-0.17	.861	.02	13.88 (1.58)	13.73 (1.76)	0.56	.571	.07
Apoyo	18.02 (2.80)	18.61 (1.96)	-1.86	.063	.21	18.94 (1.73)	18.10 (2.61)	2.83 <sup>a</sup>	.005**	.40
CA Madre	29.02 (4.23)	29.79 (4.17)	-1.40	.161	.16	30.37 (3.59)	29.06 (4.36)	2.08	.039*	.24
PC Madre	15.39 (5.68)	14.29 (5.46)	1.51	.132	.17	14.24 (6.37)	15.06 (5.31)	-0.98	.328	.11
RC Madre	24.80 (6.21)	22.37 (6.82)	2.85	.005**	.33	22.98 (6.80)	23.83 (6.56)	-0.84	.397	.10
CA Padre	28.93 (4.76)	28.41 (5.70)	0.74	.460	.09	28.94 (4.38)	28.60 (5.48)	0.42	.672	.05
PC Padre	15.16 (5.91)	13.67 (5.10)	2.00	.046*	.24	14.04 (5.45)	14.58 (5.62)	-0.62	.535	.07
RC Padre	22.34 (6.49)	25.44 (6.20)	-3.63	<.001***	.42	23.96 (6.57)	23.79 (6.53)	0.17	.864	.02
Cohesión	38.44 (5.46)	37.62 (6.31)	1.06	.289	.12	39.23 (5.65)	37.64 (5.93)	1.80	.072	.21
Flexibilidad	30.79 (5.03)	28.44 (5.08)	3.54	.001**	.40	30.00 (5.17)	29.53 (5.19)	0.60	.549	.07

Nota: CA = comunicación abierta, PC = problemas en la comunicación, RC = restricción en la comunicación.

<sup>a</sup>Por no cumplirse la igualdad de varianzas según la Prueba de Levene, se utilizó la prueba *t* para varianzas desiguales.

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Al comparar el tipo de deporte, se encontró que los adolescentes que practican deporte colectivo perciben significativamente más apoyo, restricción en la comunicación con la madre y comunicación abierta con el padre que los adolescentes de deporte individual (Tabla 9.17). El tamaño del efecto de estas comparaciones es grande para comunicación abierta con el padre, y mediano y bajo para las otras dos. Al considerar el tipo de deporte en función de si es de oposición o de tiempo y marca, solo se encontró una diferencia en restricción en la comunicación con la madre a favor de los deportistas de oposición. El tamaño del efecto es bajo.

Si además se considera el género en esta comparación, se observó que entre los varones, los de deporte colectivo siguen percibiendo más apoyo,  $t(30.38) = -2.53$ ;  $p = .017$ ;  $r = .74$ , restricción en la comunicación con la madre,  $t(118) = -2.37$ ;  $p = .020$ ;  $r = .38$ , y comunicación abierta con el padre,  $t(30.06) = -2.82$ ;  $p = .008$ ;  $r = .81$ , mientras que entre las chicas, la diferencia sólo estuvo en flexibilidad,  $t(112) = 2.51$ ;  $p = .014$ ;  $r = .41$ , a favor del deporte individual.

En función del tipo de deporte considerando el tipo de contexto (oposición vs. tiempo y marca), los de deporte de oposición se diferenciaron significativamente de los de tiempo y marca en restricción en la comunicación con la madre, con un tamaño del efecto bajo (Tabla 9.17).

Tabla 9.17. Diferencias en función del tipo de deporte en las variables del contexto familiar del grupo AR.

	Individual (n = 60)	Colectivo (n = 176)				T-M (n = 26)	Oposición (n = 211)			
	M (DE)	M (DE)	t	p	r	M (DE)	M (DE)	t	p	r
Desafío Total	48.33 (6.17)	49.76 (5.53)	-1.59 <sup>a</sup>	.114	.29	47.84 (6.16)	49.59 (5.65)	1.47	.142	.17
Amb. estimulante	16.96 (2.60)	17.43 (2.67)	-1.18	.237	.14	16.53 (2.95)	17.41 (2.61)	1.59	.113	.18
Objetivos y asp.	13.76 (1.68)	13.77 (1.73)	-0.02	.981	.00	13.69 (1.37)	13.78 (1.76)	0.24	.805	.03
Apoyo	17.60 (3.04)	18.55 (2.16)	-2.24 <sup>a</sup>	.027*	.43	17.61 (3.08)	18.40 (2.35)	1.54	.123	.18
CA Madre	29.44 (4.57)	29.38 (4.09)	0.10	.920	.01	30.23 (4.29)	29.29 (4.20)	-1.07	.283	.12
PC Madre	14.31 (5.04)	15.04 (5.77)	-0.87	.384	.10	13.38 (5.54)	15.04 (5.59)	1.42	.156	.16
RC Madre	22.14 (6.91)	24.11 (6.45)	-1.99	.047*	.23	20.88 (7.15)	23.96 (6.48)	2.25	.025*	.26
CA Padre	26.85 (6.63)	29.34 (4.46)	-2.67 <sup>a</sup>	.009*	.52	28.35 (4.38)	28.73 (5.34)	0.34	.729	.04
PC Padre	15.32 (5.96)	14.13 (5.41)	1.40	.161	.17	13.12 (4.75)	14.62 (5.66)	1.29	.195	.15
RC Padre	23.34 (6.91)	24.01 (6.39)	-0.67	.502	.08	21.92 (6.31)	24.08 (6.53)	1.59	.113	.19
Cohesión	37.08 (6.45)	38.37 (5.67)	-1.46	.144	.17	38.69 (6.44)	37.96 (5.83)	-0.59	.552	.07
Flexibilidad	30.71 (5.07)	29.28 (5.17)	1.86	.064	.21	31.46 (5.12)	29.42 (5.15)	-1.90	.058	.22

Nota: T-M = deporte del tiempo y marca, CA = comunicación abierta, PC = problemas en la comunicación, RC = restricción en la comunicación.

<sup>a</sup>Por no cumplirse la igualdad de varianzas según la Prueba de Levene, se utilizó la prueba *t* para varianzas desiguales.

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

### 3.2.Diferencias entre los adolescentes deportistas de alto rendimiento, adolescentes que practican de forma recreativa y adolescentes que no practican deporte

#### 3.2.1. La experiencia óptima en función del nivel de práctica del deporte

El objetivo específico 2 se orientó a explorar las diferencias entre la experiencia óptima (flow) de adolescentes que practican deporte de alto rendimiento (AR), adolescentes que practican deporte recreativo o competitivo -no alto rendimiento- (GC1) y adolescentes que no practican deporte (GC2).

El análisis multivariante (MANCOVA) mostró un efecto principal de la covariable (género),  $\Lambda$  Wilks = 0.97,  $F(9) = 2.45$ ,  $p = .010$ ,  $\eta^2 = .03$ , y del nivel de práctica del deporte,  $\Lambda$  Wilks = 0.88,  $F(18) = 4.53$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .06$ . En la Tabla 9.18 se presentan los contrastes univariados para el *flow* total y sus dimensiones en cada grupo de adolescentes.



Tabla 9.18. Diferencias en función del grupo de comparación en las dimensiones del flow.

	AR (n = 238)	GC1 (n = 238)	GC2 (n = 245)				
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>r</i>
Flow Total	63.07 (5.52)	63.27 (5.72)	62.83 (5.34)	0.67	.935	.00	.06
Equilibrio d-h	5.56 (0.71)	5.59 (0.68)	5.39 (0.79)	3.60	.028*	.01	.20
Unión a-c	5.32 (0.89)	5.32 (0.82)	5.35 (0.80)	0.19	.823	.00	.03
Metas	8.15 (0.99)	7.87 (1.18)	7.58 (1.30)	11.25	<.001***	.04	.34
Retroalimentación	2.34 (0.67)	2.46 (0.65)	2.62 (0.57)	11.86	<.001***	.03	.31
Concentración	7.59 (1.36)	7.33 (1.59)	7.26 (1.55)	2.64	.052†	.01	.17
Percepción control	4.57 (1.05)	4.74 (1.13)	4.74 (1.05)	2.39	.100	.01	.13
Pérdida de autoc	9.90 (2.11)	10.02 (2.07)	10.04 (2.05)	1.06	.344	.00	.05
Def. del tiempo	8.38 (1.64)	8.67 (1.62)	8.70 (1.60)	3.11	.045*	.01	.16
Exp. autotélica	11.26 (1.16)	11.24 (1.24)	11.14 (1.22)	0.22	.798	.00	.07

Nota: la covariable que aparece en el modelo se evalúa en el siguiente valor: género = 1.51

† $p < .06$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Las pruebas post hoc con corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples (ver Figuras 9.3 y 9.4) mostraron, en primer lugar, que los deportistas de AR se diferencian significativamente en la dimensión de metas y significativa pero marginalmente en concentración, con ambos grupos de comparación. Asimismo, se encontró una diferencia significativa en retroalimentación, a favor del GC2, con respecto a los grupos de deportistas y en equilibrio desafío-habilidad en GC1, en comparación con el GC2. El tamaño del efecto es mediano para metas y retroalimentación y bajo para concentración y equilibrio desafío-habilidad.

Considerando a los grupos de varones y mujeres por separado, los resultados se modifican considerablemente. Entre los varones, el grupo AR presentó diferencias en equilibrio desafío-habilidad,  $F(2) = 6.38$ ;  $MSE = 3.01$ ;  $p = .001$ ;  $r = .35$ , y concentración,  $F(2) = 5.28$ ;  $MSE = 11.58$ ;  $p = .004$ ;  $r = .32$ , respecto de GC2 y en experiencia autotélica con ambos grupos de comparación,  $F(2) = 4.72$ ;  $MSE = 6.00$ ;  $p = .010$ ;  $r = .30$ . Asimismo, el GC2 presentó significativamente mayores puntajes en retroalimentación que ambos grupos de deportistas,  $F(2) = 6.55$ ;  $MSE = 2.66$ ;  $p = .002$ ;  $r = .32$ .

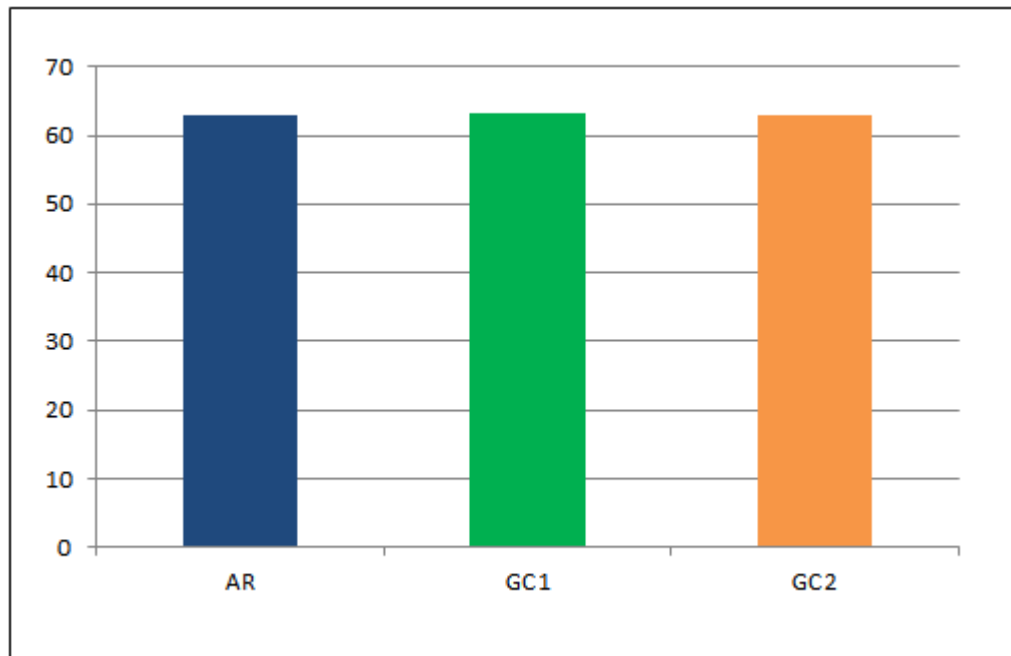


Figura 9.3 Prueba post hoc para flow total en los tres grupos de comparación.

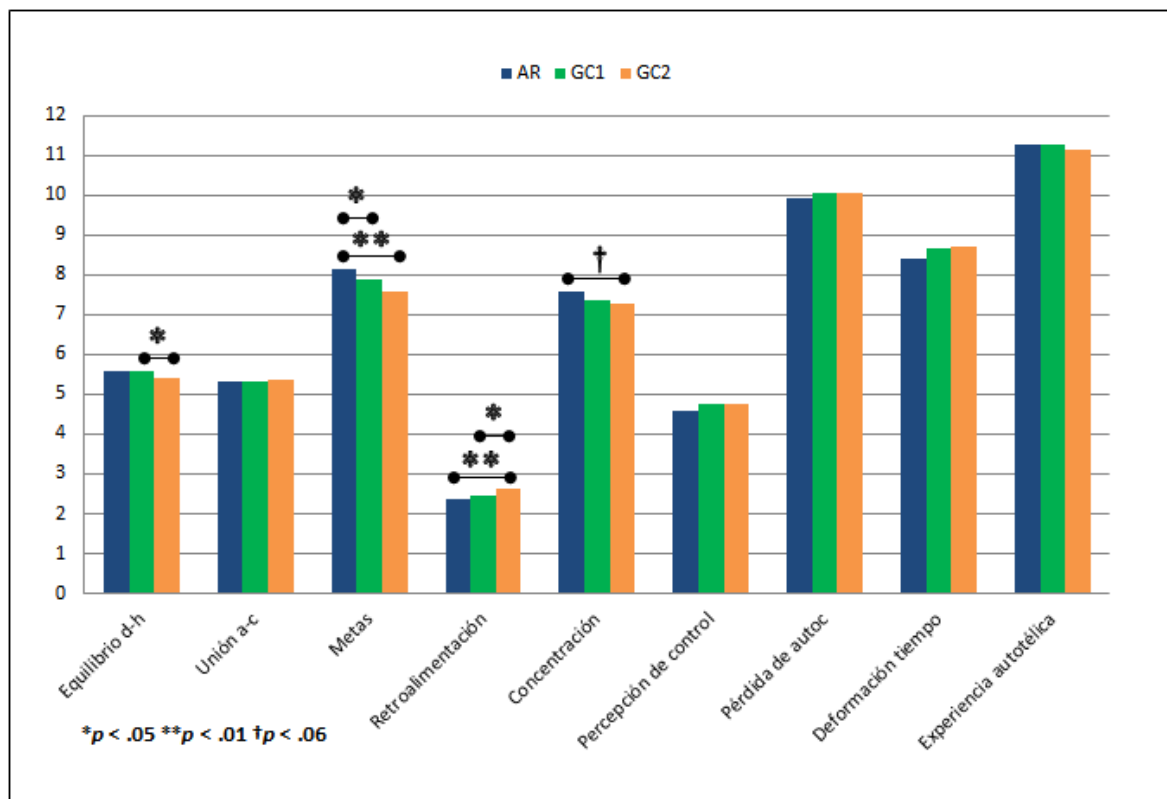


Figura 9.4 Pruebas post hoc para las dimensiones del flow en los tres grupos de comparación.

Entre las mujeres, las de AR se tuvieron significativamente mayores puntajes que el GC2 en la dimensión metas,  $F(2) = 9.08$ ;  $MSE = 12.49$ ;  $p < .001$ ;  $r = .40$ , mientras que presentaron los valores más bajos en retroalimentación,  $F(2) = 6.17$ ;  $MSE = 2.44$ ;  $p = .002$ ;  $r = .33$ , y en deformación del tiempo,  $F(2) = 6.29$ ;  $MSE = 16.43$ ;  $p = .002$ ;  $r = .34$ .

### 3.2.2. Las fortalezas humanas en función del nivel de práctica del deporte

El objetivo específico 4 se orientó a explorar las diferencias en las fortalezas humanas entre adolescentes que practican deporte de alto rendimiento (AR), adolescentes que practican deporte recreativo o competitivo -no alto rendimiento- (GC1) y adolescentes que no practican deporte (GC2).

El MANCOVA mostró un efecto principal de la covariable (género),  $\Lambda$  Wilks = 0.81,  $F(23) = 6.95$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .19$ , y del nivel de práctica del deporte,  $\Lambda$  Wilks = 0.66,  $F(46) = 6.76$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .18$ . En la Tabla 9.19 se presentan los contrastes univariados para cada una de las fortalezas humanas evaluadas.

Los deportistas de AR presentaron mayores puntajes con diferencias significativas en: amor al aprendizaje, perseverancia, integridad, vitalidad, solidaridad (sólo con GC1), trabajo en equipo, liderazgo, humildad, gratitud y optimismo (sólo con GC2). Asimismo, el grupo de adolescentes que no practica deporte, presentó mayores valores en las fortalezas de creatividad, curiosidad (sólo con AR) y apreciación de la belleza. En la Figura 9.5 se muestran las pruebas post hoc. El tamaño del efecto de estas diferencias es grande para apreciación de la belleza, mediano para amor al aprendizaje, perseverancia, integridad y gratitud y bajo para el resto de las comparaciones.

Tabla 9.19. Diferencias en función del grupo de comparación en las fortalezas humanas.

	AR (n = 238)	GC1 (n = 238)	GC2 (n = 245)				
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>r</i>
Creatividad	20.75 (0.32)	22.29 (0.32)	22.31 (0.32)	7.96	<.001***	.02	.26
Curiosidad	22.86 (0.29)	23.40 (0.30)	23.93 (0.16)	3.19	.041*	.01	.17
Apertura mental	12.28 (0.24)	11.88 (0.16)	11.86 (0.16)	2.06	.128	.01	.13
Amor al aprendizaje	21.42 (0.24)	19.51 (0.24)	19.76 (0.24)	18.63	<.001***	.05	.40
Perspectiva	14.93 (0.19)	14.89 (0.20)	14.43 (0.20)	1.88	.153	.01	.13
Valentía	23.75 (0.27)	23.27 (0.28)	22.87 (0.28)	2.55	.078	.01	.15
Perseverancia	20.26 (0.23)	18.85 (0.23)	18.30 (0.23)	19.67	<.001***	.05	.41
Integridad	14.58 (0.24)	12.54 (0.24)	12.23 (0.24)	29.43	<.001***	.08	.49
Vitalidad	20.12 (0.24)	19.29 (0.24)	19.17 (0.24)	4.55	.011*	.01	.20
Capacidad de amar	15.97 (0.21)	15.43 (0.21)	15.44 (0.21)	2.13	.119	.01	.14
Solidaridad	20.93 (0.22)	20.10 (0.22)	20.31 (0.22)	3.86	.021*	.01	.18
Trabajo en equipo	25.23 (0.25)	24.06 (0.26)	23.71 (0.25)	9.92	<.001***	.03	.29
Equidad	22.08 (0.29)	21.69 (0.30)	22.18 (0.30)	0.70	.493	.01	.08
Liderazgo	20.04 (0.31)	19.44 (0.31)	18.68 (0.31)	4.78	.009**	.01	.20
Cap. de perdonar	14.17 (0.25)	14.55 (0.26)	14.54 (0.25)	0.75	.473	.01	.08
Humildad	28.68 (0.31)	26.83 (0.32)	26.93 (0.32)	11.01	<.001***	.03	.31
Prudencia	7.16 (0.18)	6.87 (0.18)	6.98 (0.18)	0.63	.528	.01	.07
Autorregulación	17.41 (0.36)	17.17 (0.37)	17.95 (0.36)	1.14	.318	.01	.10
Ap. de la belleza	15.02 (0.30)	17.85 (0.31)	18.32 (0.31)	34.25	<.001***	.09	.52
Gratitud	18.35 (0.15)	17.48 (0.15)	17.50 (0.15)	11.47	<.001***	.03	.31
Optimismo	20.58 (0.27)	19.71 (0.27)	19.32 (0.27)	5.80	.003**	.02	.22
Sentido del humor	15.43 (0.23)	15.85 (0.23)	15.71 (0.23)	0.89	.409	.01	.09
Religiosidad	20.76 (0.42)	21.52 (0.43)	21.58 (0.43)	1.18	.308	.01	.10

Nota: La covariable que aparece en el modelo se evalúa en el siguiente valor: género = 1.53

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Considerando el género para realizar esta comparación, los resultados indicaron que entre los varones, los deportistas de AR se perciben con mayor amor al aprendizaje,  $F(2) = 10.61$ ;  $MSE = 150.73$ ;  $p < .001$ ;  $r = .43$ , perseverancia,  $F(2) = 11.48$ ;  $MSE = 144.85$ ;  $p < .001$ ;  $r = .45$ , integridad,  $F(2) = 10.43$ ;  $MSE = 140.84$ ;  $p < .001$ ;  $r = .43$ , vitalidad,  $F(2) = 5.01$ ;  $MSE = 59.19$ ;  $p = .007$ ;  $r = .30$ , trabajo en equipo,  $F(2) = 6.47$ ;  $MSE = 96.78$ ;  $p = .002$ ;  $r = .34$ , gratitud,  $F(2) = 6.85$ ;  $MSE = 38.45$ ;  $p = .001$ ;  $r = .35$ , y optimismo,  $F(2) = 7.32$ ;  $MSE = 105.02$ ;  $p = .001$ ;  $r = .36$ , diferenciándose significativamente con ambos grupos de comparación. Asimismo, presentaron mayores percepciones, sólo diferenciándose significativamente con el GC2 en perspectiva,  $F(2) = 5.75$ ;  $MSE = 52.73$ ;  $p = .004$ ;  $r = .32$ , valentía,  $F(2) = 3.16$ ;  $MSE = 52.52$ ;  $p = .043$ ;  $r = .24$ , solidaridad,  $F(2) = 4.00$ ;  $MSE = 48.57$ ;  $p = .019$ ;  $r = .27$ , y liderazgo,  $F(2) = 4.42$ ;  $MSE = 97.57$ ;  $p = .013$ ;  $r = .28$ , y con el GC1 en humildad,  $F(2) = 6.07$ ;  $MSE = 141.29$ ;  $p = .003$ ;  $r = .33$ . Los que no practican deporte (GC2)

presentaron mayor apreciación de la belleza que los deportistas de alto rendimiento y que los que practican deporte recreativo,  $F(2) = 10.75$ ;  $MSE = 245.37$ ;  $p < .001$ ;  $r = .43$ .

Entre las chicas, las deportistas de AR presentaron mayores percepciones de amor al aprendizaje,  $F(2) = 8.41$ ;  $MSE = 113.69$ ;  $p < .001$ ;  $r = .37$ , perseverancia,  $F(2) = 8.52$ ;  $MSE = 102.18$ ;  $p < .001$ ;  $r = .37$ , integridad,  $F(2) = 21.12$ ;  $MSE = 269.00$ ;  $p < .001$ ;  $r = .56$ , gratitud,  $F(2) = 5.76$ ;  $MSE = 26.57$ ;  $p = .003$ ;  $r = .31$ , diferenciándose de las adolescentes del GC1 y GC2. En trabajo en equipo,  $F(2) = 4.10$ ;  $MSE = 62.20$ ;  $p = .017$ ;  $r = .26$ , y humildad,  $F(2) = 5.31$ ;  $MSE = 124.61$ ;  $p = .005$ ;  $r = .29$ , solo se encontraron diferencias, a favor del grupo AR, con el GC2. Los grupos GC1 y GC2 presentaron mayores valores en creatividad,  $F(2) = 6.29$ ;  $MSE = 158.04$ ;  $p = .002$ ;  $r = .32$ , curiosidad,  $F(2) = 3.05$ ;  $MSE = 64.58$ ;  $p = .048$ ;  $r = .22$ , apreciación de la belleza,  $F(2) = 25.05$ ;  $MSE = 534.12$ ;  $p < .001$ ;  $r = .61$ , y religiosidad,  $F(2) = 4.73$ ;  $MSE = 183.46$ ;  $p = .009$ ;  $r = .28$ , diferenciándose significativamente en los puntajes medios de las de AR.

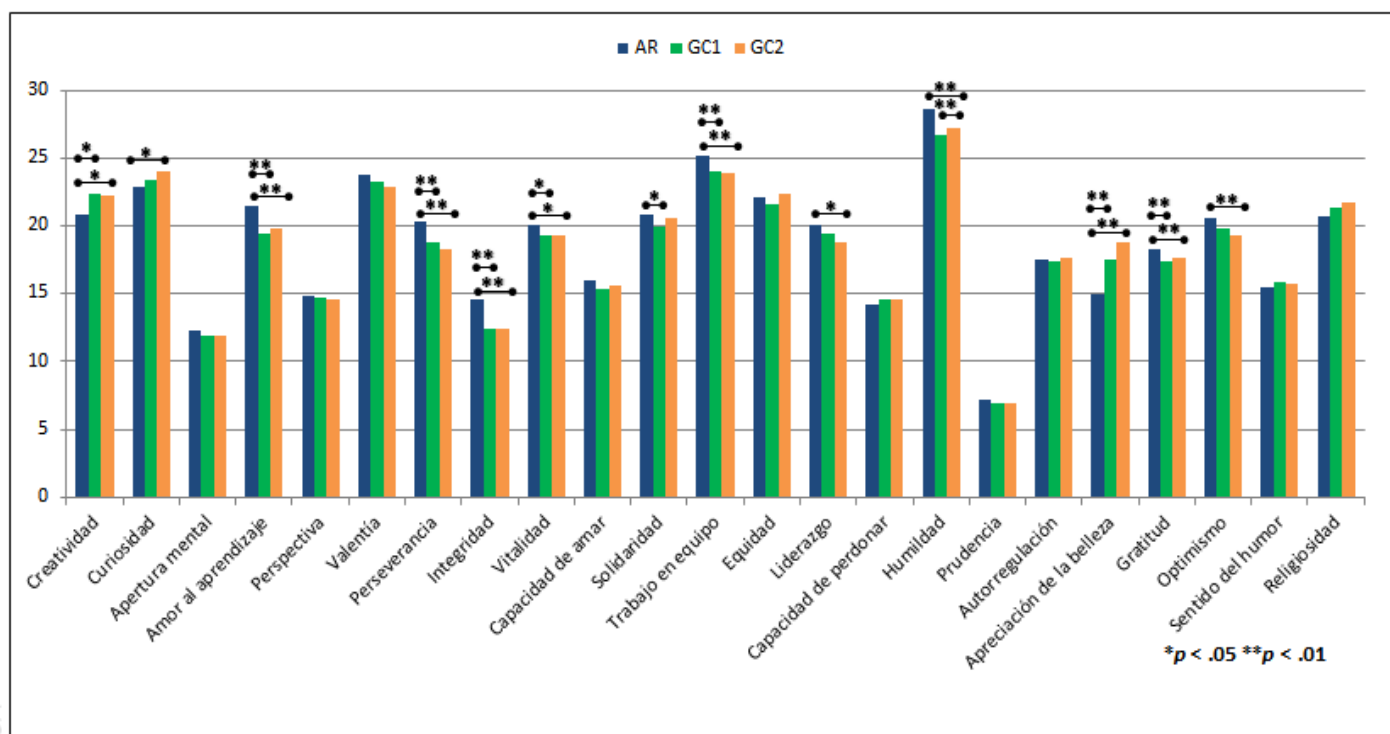


Figura 9.5 Pruebas post hoc de las fortalezas humanas en los tres grupos de comparación

### 3.2.3. El contexto familiar en función del nivel de práctica del deporte

El objetivo 6 se orientó a comparar las características del contexto familiar entre adolescentes de AR, y las de los adolescentes de los grupos GC1 y GC2. El MANCOVA mostró un efecto principal de la covariable (género),  $\Lambda$  Wilks = 0.81,  $F(11) = 12.67$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .19$ , y del nivel de práctica del deporte,  $\Lambda$  Wilks = 0.83,  $F(22) = 5.29$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ . En la Tabla 9.20 se presentan los resultados de la diferencia de grupos en todas las variables del contexto familiar consideradas en este estudio.

Como se observa, los deportistas de AR presentaron diferencias significativas con ambos grupos en todas las variables, salvo en la de flexibilidad familiar. En la Figura 9.6 se muestran las pruebas post hoc. El tamaño del efecto de estas diferencias es grande para desafío, ambiente estimulante y apoyo, mediano para objetivos y aspiraciones, comunicación abierta y problemas en la comunicación con el padre y cohesión. El resto de las diferencias tienen un tamaño del efecto bajo.

Tabla 9.20. Comparaciones de grupo en promoción de desafíos, cohesión, flexibilidad y comunicación familiar.

	AR ( <i>n</i> = 238)	GC1 ( <i>n</i> = 238)	GC2 ( <i>n</i> = 245)				
	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>r</i>
Desafío Total	49.40 (5.72)	45.84 (6.20)	44.09 (6.59)	45.35	<.000***	.11	.59
Amb. estimulante	17.31 (2.66)	16.42 (2.61)	15.50 (2.99)	25.68	<.000***	.06	.45
Objetivos y asp.	13.77 (1.72)	13.03 (1.79)	12.87 (2.04)	15.91	<.000***	.04	.35
Apoyo	18.31 (2.45)	16.39 (3.27)	15.72 (3.29)	46.61	<.000***	.12	.62
CA Madre	29.39 (4.21)	28.15 (5.30)	27.46 (5.73)	8.56	.004**	.02	.24
PC Madre	14.85 (5.60)	16.96 (6.53)	16.25 (5.83)	7.33	.006**	.02	.23
RC Madre	23.62 (6.62)	25.18 (6.76)	25.11 (6.76)	4.00	.048*	.01	.18
CA Padre	28.68 (5.23)	27.19 (5.90)	25.59 (6.52)	14.53	<.000***	.04	.35
PC Padre	14.45 (5.58)	16.02 (6.29)	17.08 (6.75)	9.60	<.000***	.02	.28
RC Padre	23.83 (6.53)	25.24 (7.13)	25.98 (6.24)	5.73	.026*	.02	.19
Cohesión	38.04 (5.89)	36.37 (6.41)	35.34 (7.07)	10.32	.002**	.03	.26
Flexibilidad	29.65 (5.18)	28.95 (5.56)	29.29 (5.91)	0.89	.324	.00	.11

Nota: CA = Comunicación abierta, PC = Problemas en la comunicación, RC = Restricción en la comunicación.

La covariable que aparece en el modelo se evalúa en el siguiente valor: género = 1.53

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

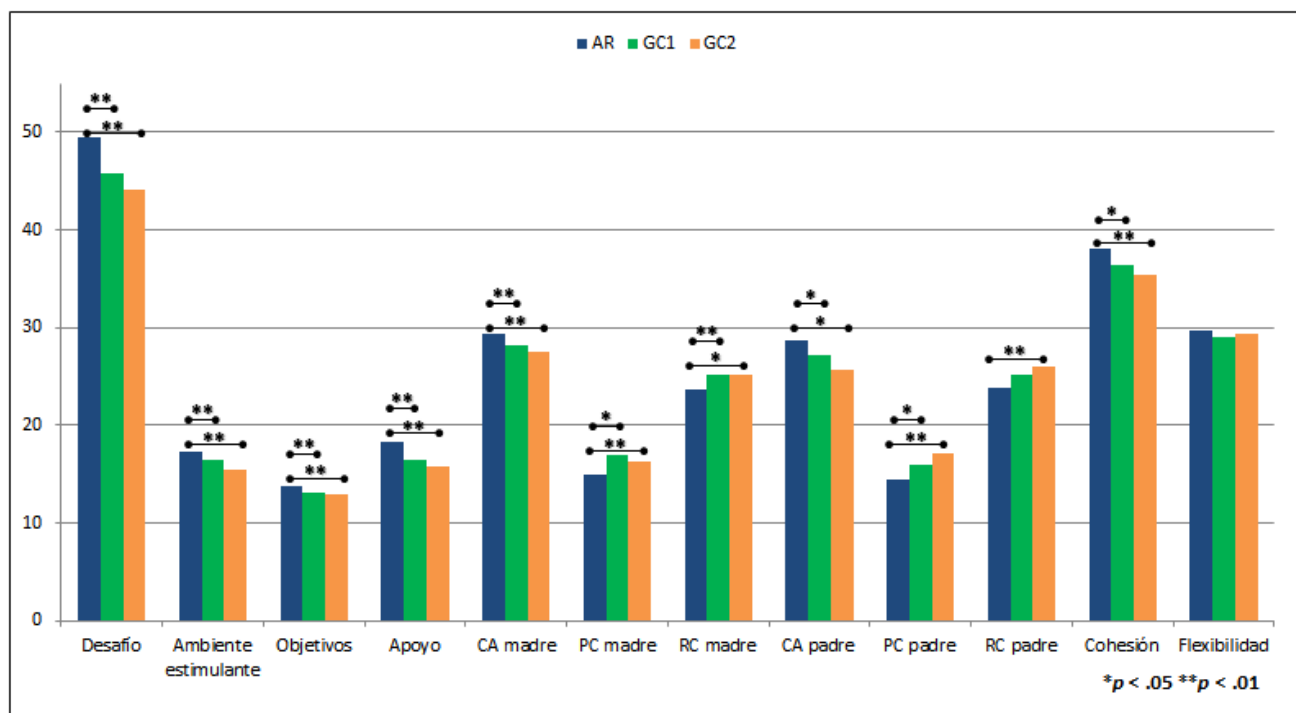


Figura 9.6. Pruebas post hoc de las variables familiares en los tres grupos de comparación.

Realizando esta comparación entre grupos considerando el género, para los varones estas diferencias se mantuvieron en desafío total,  $F(2) = 19.61$ ;  $MSE = 904.08$ ;  $p < .001$ ;  $r = .58$ , ambiente estimulante,  $F(2) = 7.92$ ;  $MSE = 63.78$ ;  $p < .001$ ;  $r = .38$ , objetivos y aspiraciones,  $F(2) = 10.10$ ;  $MSE = 41.85$ ;  $p < .001$ ;  $r = .43$ , apoyo,  $F(2) = 23.43$ ;  $MSE = 244.43$ ;  $p < .001$ ;  $r = .63$ , comunicación abierta con el padre,  $F(2) = 6.77$ ;  $MSE = 197.41$ ;  $p = .001$ ;  $r = .37$ , y restricción,  $F(2) = 3.33$ ;  $MSE = 152.93$ ;  $p = .037$ ;  $r = .27$ , cohesión,  $F(2) = 3.77$ ;  $MSE = 144.82$ ;  $p = .024$ ;  $r = .27$ . Sin embargo, las diferencias con las tres variables de comunicación con la madre, comunicación abierta,  $F(2) = 2.73$ ;  $MSE = 65.30$ ;  $p = .067$ ;  $r = .23$ , problemas,  $F(2) = 0.85$ ;  $MSE = 31.42$ ;  $p = .427$ ;  $r = .13$ , restricción,  $F(2) = 3.33$ ;  $MSE = 152.93$ ;  $p = .292$ ;  $r = .16$ , y en los problemas en la comunicación con el padre,  $F(2) = 2.53$ ;  $MSE = 90.81$ ;  $p = .081$ ;  $r = .23$ , desaparecieron. El tamaño del efecto de estas diferencias es grande y mediano. No se encontraron diferencias en flexibilidad,  $F(2) = 2.19$ ;  $MSE = 66.25$ ;  $p = .113$ ;  $r = .21$ .

Entre las chicas, las diferencias se repitieron en todas las variables del contexto familiar, desafío total,  $F(2) = 30.79$ ;  $MSE = 956.03$ ;  $p < .001$ ;  $r = .67$ , ambiente estimulante,  $F(2) = 19.27$ ;  $MSE = 139.28$ ;  $p < .001$ ;  $r = .54$ , objetivos y aspiraciones,  $F(2) = 7.23$ ;  $MSE = 20.60$ ;  $p = .001$ ;  $r = .34$ , apoyo,  $F(2) = 29.08$ ;  $MSE = 226.78$ ;  $p < .001$ ;  $r = .65$ , comunicación abierta

con la madre,  $F(2) = 6.76$ ;  $MSE = 190.67$ ;  $p = .001$ ;  $r = .33$ , problemas,  $F(2) = 9.22$ ;  $MSE = 320.79$ ;  $p < .001$ ;  $r = .39$ , y restricción,  $F(2) = 4.15$ ;  $MSE = 203.87$ ;  $p = .016$ ;  $r = .26$ , comunicación abierta con el padre,  $F(2) = 6.61$ ;  $MSE = 262.59$ ;  $p = .002$ ;  $r = .35$ , problemas,  $F(2) = 10.18$ ;  $MSE = 410.15$ ;  $p < .001$ ;  $r = .43$ , y restricción,  $F(2) = 3.30$ ;  $MSE = 127.13$ ;  $p = .038$ ;  $r = .25$ , cohesión,  $F(2) = 5.78$ ;  $MSE = 206.26$ ;  $p = .003$ ;  $r = .31$ . El tamaño del efecto de estas diferencias es mediano y grande. En flexibilidad se mantuvo la no diferencia entre los grupos de comparación,  $F(2) = 0.32$ ;  $MSE = 9.71$ ;  $p = .726$ ;  $r = .07$ .



## 4. Análisis del componente de la varianza y análisis de generalizabilidad

Se realizó un análisis de componentes de varianza usando el procedimiento de mínimos cuadrados (Varcomp) y el de máxima verosimilitud (GLM). Se pusieron a prueba diversos modelos para evaluar las facetas que explican un porcentaje mayor de la varianza en las experiencias óptimas (*flow*) de los adolescentes de todos los grupos de comparación de la presente tesis y luego sólo para el grupo de adolescentes deportistas de alto rendimiento.

### 4.1. Modelo general incluyendo la faceta “participantes”

En primer lugar, se analizó el modelo  $p*g*n*e*f$  donde “p” son los participantes, “g” es el género, “n” es el nivel deportivo (alto rendimiento, deporte recreativo, no deporte), “e” es la edad considerada en dos rangos (de 11 a 15 y de 16 a 19 años) y “f” el factor del cuestionario de *flow*.

El modelo evaluado resultó significativo ( $p < .0001$ ) explicando el 99% de la varianza y se obtuvo un coeficiente de variación de 3.76. En la Tabla 9.21 se presentan todas las fuentes de variación. Las únicas facetas que resultaron significativas ( $p < .0001$ ) fueron los participantes y el factor.

Tabla 9.21. Análisis del componente de la varianza modelo  $p*g*n*e*f$

Variable dependiente: factores de <i>flow</i> (modelo general)					
Fuente	gl	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F	p
p	672	73490524.17	109360.90	59550.5	<.0001
g	0	0.00			
p*g	0	0.00			
n	0	0.00			
p*n	0	0.00			
p*g*n	0	0.00			
e	0	0.00			
p*e	0	0.00			
g*e	0	0.00			
p*g*e	0	0.00			
n*e	0	0.00			
p*n*e	0	0.00			
g*n*e	0	0.00			

p*g*n*e	0	0.00			
f	8	35336.86	4417.11	2405.26	<.0001
p*g*n*e*f	0	0.00			
Modelo	680	73525861.03	108126.27	58878.2	<.0001
Error	5376	9872.70	1.84		
Total corregido	6056	73535733.72			
	$R^2$	Coef Var	Raíz MSE	Media	
	.99	3.76	1.35	36.05	

Nota: p = participante, g = género, n = nivel deportivo, e = edad, f = factor

Asimismo, se realizó un análisis de generalizabilidad para determinar la fiabilidad de la estructura de datos y su capacidad de generalización. Se estimó el modelo de precisión en el que se tuvieron en cuenta las facetas de participantes (p), género (g), nivel deportivo (n), edad (e) sobre el factor de *flow* (f), así como sus correspondientes interacciones. La faceta p explica prácticamente toda la varianza del modelo (99.95%). El modelo obtuvo una fiabilidad de 1.00 y un coeficiente de generalizabilidad de 1.00, indicando que se trata de un modelo fiable y generalizable. En la Tabla 9.22 se muestran los resultados de este análisis.

Tabla 9.22. Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza en el modelo [p] [g] [n] [e] / [f]

.Modelo / Fuentes de varianza	Suma de cuadrados	gl	Error Estándar	% varianza
p	73490524.17	672	49.64	99.95
g	0.00	1	0.00	0.00
p*g	0.00	672	0.00	0.00
n	0.00	2	0.00	0.00
p*n	0.00	1344	0.00	0.00
p*g*n	0.00	2	0.00	0.00
e	0.00	1344	0.00	0.00
p*e	0.00	1	0.00	0.00
g*e	0.00	672	0.00	0.00
p*g*e	0.00	1	0.00	0.00
n*e	0.00	672	0.00	0.00
p*n*e	0.00	2	0.00	0.00
g*n*e	0.00	1344	0.00	0.00
p*g*n*e	0.00	2	0.00	0.00
f	0.00	1344	0.00	0.05
p*g*n*e*f	0.00	2	0.00	0.00
$e^2 = 1.00 \quad \Phi = 1.00$				

Nota: p = participante, g = género, n = nivel deportivo, e = edad, f = factor

## 4.2. Modelo general sin incluir la faceta “participantes”

En segundo lugar, se analizó el modelo sin la faceta “participantes”, ya que como se observa en el análisis anterior esta faceta explica prácticamente toda la varianza del modelo. Esta situación es esperable debido a las diferencias individuales de los participantes. Por lo tanto, el modelo quedó compuesto por  $f*n*g*e$ .

El modelo evaluado resultó significativo ( $p < .0001$ ) explicando el 82% de la varianza y se obtuvo un coeficiente de variación de 18.07. En la Tabla 9.23 se presentan todas las fuentes de variación. Aquellas que resultaron significativas fueron: el factor de la escala de *flow*, el género, la edad y las interacciones entre éstos. Asimismo, resultó significativa la interacción del nivel deportivo con el género y con la edad.

Tabla 9.23. Análisis del componente de la varianza modelo  $f*n*g*e$

Variable dependiente: factores de <i>flow</i> (modelo general)					
Fuente	gl	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F	p
f	8	40133.48	5016.68	3129.25	<.0001
n	2	2.19	1.09	0.68	0.5047
f*n	16	80.60	5.03	3.14	<.0001
g	1	53.52	53.52	33.39	<.0001
f*g	8	40.99	5.12	3.20	0.0013
n*g	2	24.51	12.25	7.65	0.0005
f*n*g	16	63.26	3.95	2.47	0.0010
e	8	75.04	9.38	5.85	<.0001
f*e	64	116.47	1.81	1.14	0.2161
n*e	13	54.89	4.22	2.63	0.0011
f*n*e	104	166.45	1.60	1.00	0.4868
g*e	6	16.70	2.78	1.74	0.1084
f*g*e	48	74.45	1.55	0.97	0.5369
n*g*e	10	30.04	3.00	1.87	0.0439
f*n*g*e	80	97.85	1.22	0.76	0.9423
Modelo	386	41030.51	106.29	66.30	<.0001
Error	5526	8859.06	1.60		
Total corregido	5912	49889.57			
	$R^2$	Coef Var	Raíz MSE	Media	
	.82	18.06	1.26	7.01	

Nota: f = factor, n = nivel deportivo, g = género, e = edad

Asimismo, se realizó el análisis de generalizabilidad en el que se tuvieron en cuenta las facetas del análisis anterior. La faceta del factor de la escala fue la que obtuvo casi la totalidad del porcentaje de varianza del modelo (97.75%). El modelo obtuvo una fiabilidad y un coeficiente

de generalizabilidad de 1.00, indicando que se trata de un modelo fiable y generalizable (Tabla 9.24).

Tabla 9.24. Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza en el modelo [f] / [n] [g] [e]

Modelo / Fuentes de varianza	Suma de cuadrados	gl	Error estándar	% varianza
f	40133.48	8	41.54	97.74
n	2.19	2	0.05	0.00
f*n	80.60	16	0.11	0.03
g	53.52	1	0.18	0.17
f*g	40.99	8	0.09	0.03
n*g	24.51	2	0.10	0.09
f*n*g	63.26	16	0.14	0.37
e	75.04	8	0.08	0.11
f*e	116.47	64	0.07	0.02
n*e	54.89	16	0.07	0.06
f*n*e	166.45	128	0.09	0.28
g*e	16.70	8	0.04	0.00
f*g*e	74.45	64	0.07	0.14
n*g*e	30.04	16	0.07	0.13
f*n*g*e	97.85	128	0.09	0.80
$e^2 = 1.00$		$\Phi = 1.00$		

Nota: g = género, n = nivel deportivo, e = edad, f = factor

### 4.3. Modelo para *flow* total

#### 4.3.1. Flow con todos los grupos de comparación

Se utilizó el modelo g\*n\*e donde “g” es el género, “n” es el nivel deportivo y “e” es la edad. El modelo resultó significativo ( $p < .0001$ ) explicando sólo el 5% de la varianza. En la Tabla 9.25 se presentan todas las fuentes de variación. Las únicas fuentes de variación que resultaron significativas fueron el género y las interacciones del nivel deportivo con las demás facetas.

Tabla 9.25. Análisis del componente de la varianza modelo g\*n\*e

Variable dependiente: <i>flow</i> total					
Fuente	gl	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F	p
n	1	4.86	4.86	0.17	0.6845
g	1	495.79	495.79	16.86	<.0001
n*g	1	217.39	217.39	7.39	0.0067
e	1	76.13	76.13	2.59	0.1081
n*e	1	147.20	147.20	5.00	0.0256
g*e	1	68.61	68.61	2.33	0.1272
n*g*e	1	15.81	15.81	0.54	0.4636
Modelo	7	1025.82	146.54	4.98	<.0001

Error	649	19088.37	29.41	
Total corregido	656	20114.19		
	$R^2$	Coef Var	Raíz MSE	Media
	.05	8.60	5.42	63.07

Nota: g = género, n = nivel deportivo, e = edad, d = tipo de deporte

En el análisis de generalizabilidad se estimó el modelo de precisión en el que se tuvieron en cuenta las facetas de género (g), nivel deportivo (n), edad (e) y tipo de deporte (d) así como sus correspondientes interacciones. La faceta de género fue la mayor fuente de variación, teniendo un 41.77% de la varianza total del modelo y la interacción del género con el nivel deportivo un 35.57%. El modelo obtuvo una fiabilidad de .97 y un coeficiente de generalizabilidad de .97. En la Tabla 9.26 se muestran los resultados de este análisis.

Tabla 9.26. Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza del modelo [n] [g] / [e]

Modelo / Fuentes de varianza	Suma de cuadrados	gl	Error estándar	% varianza
n	2	2.43	4.27	0.0
g	1	495.80	15.26	41.7
n*g	2	108.69	8.54	35.567
e	8	9.51	1.08	0.00
n*e	16	9.20	1.54	12.20
g*e	8	8.57	1.28	7.51
n*g*e	16	0.98	0.33	2.93
$e^2 = .97$		$\Phi = .97$		

Nota: g = género, n = nivel deportivo, e = edad, d = tipo de deporte

#### 4.3.2. Flow en el grupo de adolescentes deportistas de alto rendimiento

Para estudiar las facetas que pueden explicar la varianza del *flow* en el grupo de adolescentes del grupo AR se utilizó el modelo g\*h\*d\*e donde “g” es el género, “h” es cantidad de horas semanales de práctica del deporte, “d” es el deporte practicado y “e” es la edad. El modelo resultó significativo ( $p < .05$ ) y explicó el 80% de la varianza.

En la Tabla 9.27 se presentan todas las fuentes de variación. Las facetas que resultaron significativas fueron: género, deporte y su interacción con cantidad de horas de entrenamiento.

En el análisis de generalizabilidad se estimó el modelo de precisión  $g^*h^*d^*e$  así como sus correspondientes interacciones. La interacción del deporte con las horas de práctica explicaron un 19.37% de la varianza, el género un 17.51%, las horas de práctica con la edad un 17.05% y el género en su interacción con las horas de práctica, un 15.01%.

Tabla 9.27. Análisis del componente de la varianza modelo  $g^*h^*d^*e$

Variable dependiente: <i>flow</i> total					
Fuente	gl	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F	p
g	1	571.37	571.37	27.32	<.0001
h	31	1039.61	33.53	1.60	0.0548
g*h	21	470.69	22.41	1.07	0.3985
d	9	597.66	66.40	3.18	0.0030
g*d	5	171.31	34.26	1.64	0.1621
h*d	32	1136.85	35.52	1.70	0.0351
g*h*d	7	88.58	12.65	0.61	0.7495
e	6	34.38	5.73	0.27	0.9472
g*e	4	35.53	8.88	0.42	0.7902
h*e	31	1006.45	32.46	1.55	0.0680
g*h*e	8	119.12	14.89	0.71	0.6799
d*e	4	107.60	26.90	1.29	0.2843
g*d*e	1	40.08	40.08	1.92	0.1709
h*d*e	1	31.36	31.36	1.50	0.2251
g*h*d*e	0	0.00			
Modelo	161	5450.65	33.85	1.62	0.0135
Error	66	1380.13	20.91		
Total corregido	227	6830.78			
	$R^2$	Coef Var	Raíz MSE	Media	
	.80	7.25	4.57	63.03	

Nota: g = género, n = nivel deportivo, e = edad, d = tipo de deporte

Tabla 9.28. Análisis de fiabilidad, generalizabilidad y porcentajes de varianza del modelo [g] [h] [d] / [e]

Modelo / Fuentes de varianza	Suma de cuadrados	gl	Error estándar	% varianza
g	571.37	1	0.16	17.51
h	1039.61	31	0.05	5.70
g*h	470.69	31	0.04	15.01
d	597.66	10	0.05	6.88
g*d	171.31	10	0.02	5.85
h*d	1136.85	310	0.02	19.37
g*h*d	88.58	310	0.01	3.28
e	34.38	7	0.01	0.00
g*e	35.53	7	0.01	1.03
h*e	1006.45	217	0.02	17.05
g*h*e	119.12	217	0.01	4.59
d*e	107.60	70	0.01	1.36
g*d*e	40.08	70	0.01	1.64
h*d*e	31.36	2170	0.00	0.66
g*h*d*e	0.00	2170	0.00	0.00
$e^2 = .96 \quad \Phi = .96$				

Nota: g = género, n = nivel deportivo, e = edad, d = tipo de deporte

El modelo obtuvo una fiabilidad de .96 y un coeficiente de generalizabilidad de .96, indicando que se trata de un modelo fiable y generalizable. En la Tabla 9.28 se muestran los resultados de este análisis.

## 5. Análisis de correlación entre variables

### 5.1. Relaciones entre las fortalezas humanas y el *flow*

En función del objetivo 7, para estudiar las relaciones entre las variables personales y la experiencia óptima en los adolescentes deportistas de alto rendimiento, se realizaron correlaciones de Pearson entre las fortalezas humanas y el *flow*. En la Tabla 9.29 se muestran los resultados para todo el grupo AR y por género.

Tabla 9.29. Correlaciones entre el *flow* y las fortalezas humanas en los deportistas de alto rendimiento.

Fortalezas humanas	Flow Total		
	AR (n = 238)	Varones (n = 123)	Mujeres (n = 115)
Creatividad	.15*	.09	.16
Curiosidad	.03	.02	.04
Apertura mental	.14*	.20*	.08
Amor al aprendizaje	.12	.09	.17
Perspectiva	.14*	.17	.16
Valentía	.28**	.24**	.31**
Perseverancia	.30**	.23*	.38**
Integridad	-.02	-.05	.11
Vitalidad	.22**	.30**	.17
Capacidad de amar	.18**	.20*	.21*
Solidaridad	.05	.19*	.02
Trabajo en equipo	.11	.17	.11
Equidad	.13*	.18*	.17
Liderazgo	.16*	.19*	.15
Capacidad de perdonar	-.01	.14	-.13
Humildad	-.10	-.02	-.12
Prudencia	.15*	-.08	.29**
Autorregulación	.18**	.13	.19*
Apreciación de la belleza	-.08	.01	-.06
Gratitud	.08	.15	.06
Optimismo	.40**	.32**	.43**
Sentido del humor	.19**	.18*	.19*
Religiosidad	.24**	.25**	.22*

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  (bilateral)

Se encontraron correlaciones significativas moderadas (mayores o iguales a .30) entre el *flow* y las fortalezas de perseverancia y optimismo y correlaciones tendientes a moderadas (entre .20 y .30) para valentía, vitalidad y religiosidad. Asimismo, se encontraron correlaciones bajas con creatividad, apertura mental, perspectiva, capacidad de amar, equidad, liderazgo, prudencia y autorregulación.



Si se considera el género, en general el *flow* se asocia a las mismas fortalezas humanas, tanto para los varones como para las mujeres, aunque la fuerza de la correlación varía en algunas de estas relaciones. Asimismo, las fortalezas de apertura mental, vitalidad, solidaridad y liderazgo sólo se asocian con el *flow* en el grupo de varones. Mientras que la prudencia y la autorregulación lo hacen para el grupo de las mujeres.

## 5.2.Relaciones entre el contexto familiar y el *flow*

Para estudiar las relaciones entre las diferentes características del contexto familiar consideradas (promoción de desafíos, funcionamiento familiar y comunicación con los padres) y el *flow* en los adolescentes deportistas de alto rendimiento (objetivo 8) se realizaron correlaciones de Pearson.

En la Tabla 9.30 se presentan las correlaciones entre estas variables del contexto familiar y los puntajes de la experiencia óptima de *flow*, para todo el grupo AR y para varones y mujeres.

Tabla 9.30. Correlaciones entre el *flow* y desafío, comunicación con los padres, cohesión y flexibilidad.

Contexto familiar	Flow Total		
	AR (n = 238)	Varones (n = 123)	Mujeres (n = 115)
Desafío total	.12	.04	.29**
Ambiente estimulante	.06	.01	.11
Objetivos y aspiraciones	.15*	.05	.28**
Apoyo	.12	.04	.32**
CA madre	.24**	.15	.39**
PC madre	-.07	-.05	-.16
RC madre	-.13*	-.17	-.21*
CA padre	.19**	.12	.22*
PC padre	.06	.03	.01
RC padre	-.24**	-.17	-.19
Cohesión	.17**	.16	.16
Flexibilidad	.21**	.16	.14

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  (bilateral)

Nota: CA = comunicación abierta, PC = problemas en la comunicación, RC = restricción en la comunicación.

Para la muestra total, se encontraron correlaciones bajas entre el *flow* total y casi todas las características del contexto familiar evaluadas. Sin embargo, si se consideran estas relaciones separando por género, para los varones ninguna de estas correlaciones resultó significativa,

mientras que para las mujeres se encontraron correlaciones moderadas con apoyo, comunicación abierta con la madre, y correlaciones bajas con desafío, objetivos y aspiraciones, y negativas con restricción en la comunicación con la madre y comunicación abierta con el padre.

## 6. Modelo de Ecuaciones Estructurales

### 6.1. Influencia de las fortalezas humanas y el contexto familiar en el *flow*

De acuerdo al objetivo 9 se propuso elaborar un modelo que incluyera las fortalezas y el contexto familiar, y sus posibles relaciones con la experiencia óptima de los adolescentes deportistas de alto rendimiento.

Con respecto al modelo de medida, todas las variables latentes obtuvieron valores de fiabilidad compuesta satisfactorios (superiores a .70), y en cuanto a los indicadores, aunque algunos presentaron saturaciones bajas (por debajo de .50), en todos los casos, las saturaciones de cada indicador en su factor fueron mayores que en el resto de los factores. Los valores de la varianza media extractada (AVE) fueron inferiores a .50 en dos de las variables latentes (comunicación negativa y *flow*).

La validez discriminante se estableció mediante el criterio de Fornell-Larcker. Los valores de la diagonal (raíz de AVE) fueron superiores a los valores de la fila y columna, lo cual, permite alcanzar el criterio establecido para determinar este tipo de validez. Asimismo, los valores del Heterotrait-Monotrait (HTMT) ratio fueron menores al punto crítico establecido de .85 y por último, los indicadores de cada una de las variables latentes obtuvieron saturaciones en esa variable superiores a los que tuvieron en el resto de las variables latentes.

Para mejorar el ajuste del modelo de medida, se eliminaron aquellos indicadores que obtuvieron saturaciones menores a .40 (problemas en la comunicación con el padre, deformación del tiempo y unión acción-conciencia) en el primer modelo estimado. De esta manera, se logró mejorar los valores de AVE en las variables latentes de comunicación negativa y *flow* (ver Tabla 9.31). Asimismo, se obtuvo un RSMR de .07, lo que indica un buen ajuste del modelo de medida. Previo a evaluar el modelo estructural, se analizó la colinealidad de las variables predictoras. Todos los valores de tolerancia fueron superiores a .20 y todos los valores del FIV fueron inferiores a 5, indicando la no colinealidad entre las variables. Los resultados de estos análisis se presentan en la Tabla 9.31.

Tabla 9.31. Indicadores de validez, fiabilidad y colinealidad de las variables del modelo de medida.

Variable latente	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada	Validez discriminante	Tolerancia	FIV
<i>Flow</i>	.75	.32	.51	-	-
Fortalezas	.85	.54	.73	.86	1.16
Desafío	.87	.69	.83	.82	1.21
Comunicación positiva	.79	.65	.81	.60	1.66
Comunicación negativa	.74	.59	.67	.78	1.28
Funcionamiento familiar	.81	.68	.82	.90	1.11

Con respecto a la evaluación de la significación y la relevancia de las relaciones del modelo estructural, los resultados mostraron que el 22.40% de la varianza en *flow* es explicado por el conjunto de variables latentes predictoras. Por otro lado, al analizar los valores *t* obtenidos tras un procedimiento de *bootstrapping* con 5000 submuestras aleatorias, estos resultados indicaron que solo el efecto directo de fortalezas sobre *flow* es significativo ( $p < .001$ ). Es decir, las fortalezas constituyen el único predictor relevante para *flow*, mientras que ninguna de las relaciones con las variables del contexto familiar es estadísticamente significativa. El tamaño del efecto de las fortalezas sobre *flow* fue mediano y el de las variables familiares en todos los casos, pequeño. El modelo en su conjunto tuvo poca relevancia predictiva ( $q^2 = .05$ ), debido al escaso poder predictivo sobre *flow* de cuatro de las cinco variables latentes predictoras (Figura 9.7).

Con respecto a los modelos realizados por género, para los varones, los resultados mostraron que el 21.82% de la varianza de *flow* es explicado por el conjunto de variables latentes (Figura 9.8). Las fortalezas siguen siendo la variable latente con un poder predictivo considerable, ya que el análisis de los valores *t* mostró que solo esta variable tiene un peso significativo en la predicción el *flow* ( $p < .001$ ).

Entre las mujeres se encontró que el 35.41% de la varianza de *flow* es explicado por el conjunto de variables latentes (Figura 9.9). Las fortalezas siguen teniendo el mayor poder predictivo, mientras que la comunicación positiva y el desafío surgen como variables del contexto familiar con un peso mayor, aunque sin ser estadísticamente significativas estas relaciones.

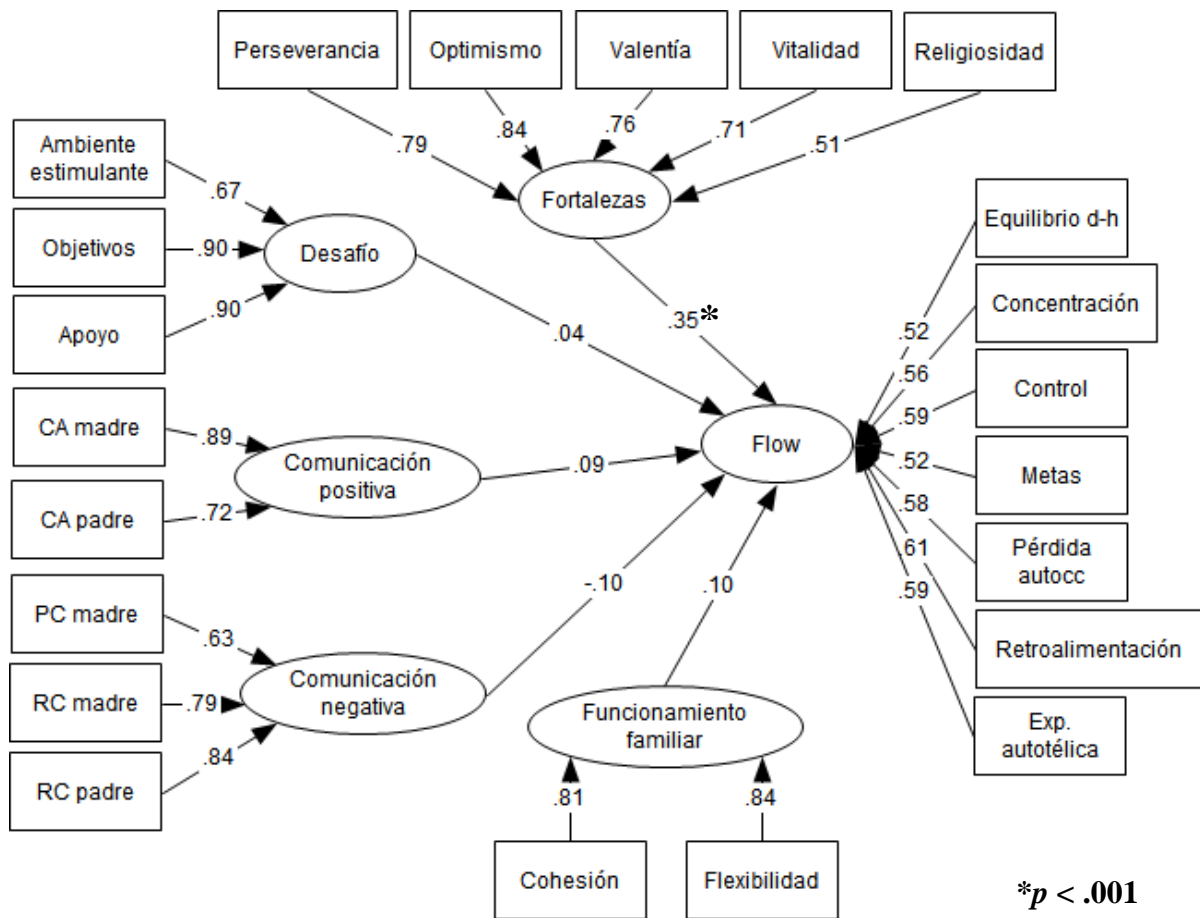


Figura 9.7. Modelo de medida y estructural de la influencia de las fortalezas y contexto familiar sobre el flow.

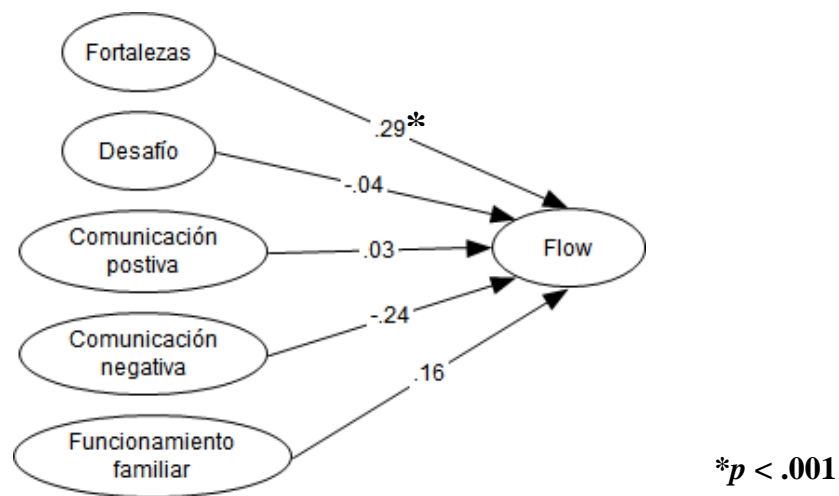


Figura 9.8. Modelo estructural de la influencia de las fortalezas y contexto familiar sobre el flow para varones.

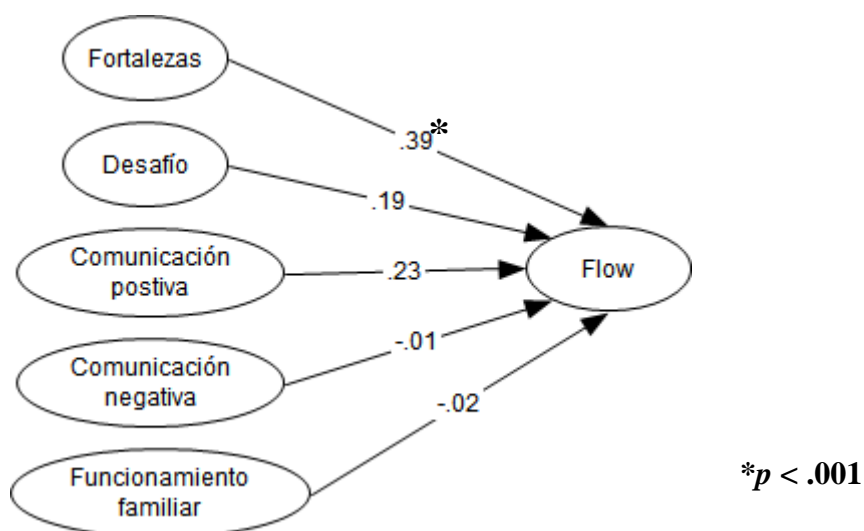


Figura 9.9. Modelo estructural de la influencia de las fortalezas y contexto familiar sobre el flow para mujeres.

Por último, la comparación de los modelos de los varones y mujeres mostró que se diferencian significativamente ( $TESE > .95$ ) en el *path* de comunicación negativa con *flow* (Tabla 9.32).

Tabla 9.32. Comparación entre paths de los modelos para varones y mujeres.

Path	p(1)-p(2)	t	gl	TESE	p
Comunicación negativa - flow	.258	2.29	236	.128	.022*
Comunicación positiva - flow	.194	1.33	219	.015	.183
Desafío - flow	.226	1.82	225	.998	.066
Fortalezas - flow	.098	1.09	230	.987	.276
Funcionamiento familiar - flow	.181	1.68	187	1.000	.094

Nota: TESE = Prueba de igualdad de los errores estándar (*Test for Equality of Standard Errors*)

\* $p < .05$

## Capítulo X

### Discusión y conclusiones

#### 1. Interpretación de los resultados

El objetivo general de esta tesis fue conocer cómo las características personales (fortalezas humanas) y las características familiares (promoción de desafíos, cohesión, flexibilidad y comunicación con los padres) contribuyen a la experiencia óptima (*flow*) en adolescentes deportistas de alto rendimiento.

Para responder a este objetivo, en primer lugar, se buscó caracterizar las dimensiones de la experiencia óptima (*flow*) en los adolescentes deportistas de alto rendimiento, respondiendo los siguientes interrogantes: ¿hay diferencias entre los varones y mujeres deportistas de alto rendimiento? ¿Hay diferencias entre los adolescentes de menor edad y los de mayor edad? ¿Y entre los tipos de deporte (individual, colectivo, de oposición y de tiempo y marca)? ¿Difiere tal experiencia de la vivenciada por los adolescentes que practican deporte de forma recreativa o competitiva? ¿Y de los adolescentes que no practican deporte? Con el objetivo de responder a estos interrogantes se compararon las dimensiones de la experiencia óptima en el grupo de deportistas de alto rendimiento, en función del género, la edad y el tipo de deporte que practican. Asimismo se comparó a los adolescentes pertenecientes a las Selecciones Nacionales Argentinas (AR) con adolescentes que practican deporte de forma recreativa o competitiva -no alto rendimiento- (GC1) y con adolescentes que no practican deporte (GC2). Por último, se realizó un análisis del componente de la varianza y un análisis de generalizabilidad para estudiar las facetas que explican la varianza en la experiencia óptima en el grupo AR.

En segundo lugar, se buscó caracterizar las fortalezas humanas de los deportistas de AR y los interrogantes respondidos fueron: ¿hay diferencias en función del género, edad y tipo de deporte? ¿Tienen las mismas fortalezas los adolescentes del grupo AR, los del GC1 y los del GC2? Para responder a estos interrogantes se recurrió a la comparación entre grupos.

En tercer lugar, se caracterizó el contexto familiar de los adolescentes de AR en función de la promoción de desafíos, la comunicación con los padres, y la cohesión y flexibilidad familiar. ¿Existen diferencias en la percepción del contexto familiar en función del género, la edad y el tipo de deporte entre los deportistas de AR? ¿Difiere su percepción del contexto familiar de la de los adolescentes que practican deporte de forma recreativa o competitiva? ¿Difiere de la de aquellos que no practican deporte? Para responder a estos interrogantes también se recurrió a la comparación entre grupos.

Por último, se estudió la vinculación entre las fortalezas humanas, el contexto familiar y la experiencia óptima (*flow*) en los adolescentes deportistas de AR ¿Qué relación hay entre las fortalezas humanas y el *flow*? ¿Con qué características del contexto familiar se vincula la experiencia óptima? Se realizaron correlaciones entre estas variables para responder a estos interrogantes. Asimismo, se indagó ¿qué fortalezas humanas y qué características del contexto familiar predicen la experiencia óptima de *flow* en los deportistas de AR? ¿Difiere esta relación en función del género? Con el fin de responder estos interrogantes se pusieron a prueba modelos predictivos para estudiar qué fortalezas y características del contexto familiar predicen el *flow* en los deportistas adolescentes de AR.

A continuación se discuten los resultados alcanzados.

### **1.1.La experiencia óptima (*flow*) en el deporte adolescente de alto rendimiento**

El primer objetivo específico de esta tesis fue caracterizar la experiencia óptima en adolescentes que practican deporte de alto rendimiento. Para ello, en primer lugar se comparó el *flow* y sus dimensiones al interior del grupo AR, en función del género, edad y tipo de deporte practicado. En segundo lugar, se estudiaron las diferencias entre las experiencias óptimas de los adolescentes de AR, las de adolescentes del GC1 (practicantes de deporte recreativo) y las de adolescentes del GC2 (no practicantes).



Los análisis de comparación de grupos entre los deportistas de AR mostraron que los varones obtuvieron puntajes significativamente mayores en *flow* total, equilibrio desafío-habilidad, concentración, pérdida de autoconciencia, deformación del tiempo y experiencia autotética.

Estos resultados son consistentes con lo encontrado en estudios con deportistas de diferentes niveles de competición. Por ejemplo, en una muestra de deportistas de salvamento deportivo, los hombres mostraron mayores percepciones de *flow* disposicional en su actividad deportiva (Moreno-Murcia et al., 2009) y en atletas universitarios y de alto rendimiento de China se encontró este mismo resultado (Liu, Ji, & Watson, 2015). En adolescentes españoles que realizaban actividades físico-deportivas extraescolares también encontraron estas mismas diferencias por género (Jiménez Torres et al., 2012).

Tradicionalmente las situaciones deportivas han estado más adaptadas a la capacidad de los varones que a la de las mujeres (Moreno-Murcia et al., 2009) y ésto puede provocar que a cualquier nivel competitivo, los varones encuentren en el deporte, desafíos que se equilibren a sus habilidades (como lo muestra la diferencia encontrada en la presente tesis en esta dimensión) y también permitan concentrarse más en conseguir sus metas y disfrutar en este proceso. Asimismo, si los varones encuentran más motivos intrínsecos para involucrarse en el deporte, como divertirse o competir, es más probable que puedan desarrollar experiencias óptimas a través de él (Jiménez Torres et al., 2012).

En cuanto a la edad, los más pequeños (entre 11 y 15 años) se percibieron con mayor concentración y los más grandes, con mayor unión acción-conciencia. Otros estudios no han encontrado diferencias en ninguna dimensión del *flow* en función de la edad (Moreno-Murcia et al., 2009; Moreno-Murcia, Cervelló, & González-Cutre, 2006). Sin embargo, en un trabajo con adolescentes argentinos se encontró que el *flow*, a través de diferentes actividades, variaba a lo largo de la adolescencia: los jóvenes de 12 y los de más de 18 años percibían significativamente mayor *flow* que los adolescentes de 17 años (Leibovich et al., 2013). Estos resultados se interpretaron a través de las diferencias que se dan en las autopercepciones, los intereses personales y vocacionales de los adolescentes, que pueden influir en la experiencia de *flow* en sus actividades (Leibovich et al., 2013). Sin embargo, se enfatiza que aún no hay antecedentes claros acerca de cómo puede influir la edad en la capacidad y en las posibilidades para esta experiencia óptima.

Con respecto al tipo de deporte, se consideraron dos clasificaciones que pueden ser útiles a la hora de comprender las demandas de la actividad y las características del contexto donde se desarrolla el deporte, y que pueden tener implicaciones diferentes en el desarrollo de la experiencia de *flow*.

Se utilizó la clasificación de Parlebas (1981), que considera a toda situación motriz como un sistema de interacción global entre un sujeto actuante, el entorno físico y el/los otro/s participante/s eventuales; por lo tanto, el deportista es considerado como una parte integrante del entorno que interactúa continuamente con el resto de personas y con el medio en el cual está incluido. Según estos criterios, sumado al de la incertidumbre (medio estable vs. medio fluctuante), se establecen dos grandes grupos de actividades físicas y deportivas: a) los psicomotores, definidos como deportes en los que el individuo actúa en solitario con incertidumbre (como el esquí) o sin incertidumbre (natación, gimnasia artística), b) los sociomotrices, caracterizados por ser deportes en los que el individuo actúa con otros. Estos últimos, se subdividen en deportes en donde sólo hay cooperación con los compañeros (e.g. nado sincronizado), sólo oposición con adversarios (vela y motociclismo -con incertidumbre- y judo y esgrima -sin incertidumbre-) y aquellos donde existe cooperación y oposición (voleibol, tenis, rugby, etc.). En la Figura 10.1 se presenta la clasificación con todos los tipos de deporte.

Siguiendo esta clasificación, en primer lugar, se compararon los adolescentes del grupo AR, agrupándolos en función de si practicaban deporte individual (gimnasia, atletismo, lucha, taekwondo, judo, tiro y boxeo) o colectivo (voleibol, basquetbol, balonmano). Los practicantes de deportes individuales presentaron diferencias significativas en *flow* total (marginal) y en la dimensión de retroalimentación.

Autores como Antón y López (1989), Giménez (2000) y Sebastián (1995, citados en Robles Rodríguez, 2009) establecen las algunas características básicas para los deportes individuales. El carácter competitivo de estos deportes se centra fundamentalmente en la superación de uno mismo y hay una gran importancia en el mecanismo de ejecución y las cualidades físicas. Asimismo, los resultados se expresan en espacio, tiempo, peso o puntos. Estas características, en particular, el carácter competitivo, se basa en la superación de uno mismo y no en la superación de un rival. Esto puede ser un factor determinante para que los adolescentes se

centren en estos aspectos que los pueden llevar al *flow*. Algunos trabajos que comparan las dimensiones del *flow* en diferentes tipos de deportes muestran que en el deporte individual hay mayor percepción de control (Chavez, 2008), mayor orientación de meta y más metas intrínsecas (crecimiento personal, relaciones significativas y contribución a la comunidad) que entre los deportistas de equipo (Koh & Wang, 2014). Asimismo, un trabajo realizado con metodología cualitativa en golfistas de élite muestra que para este deporte, el compromiso constituye un factor fundamental para alcanzar la experiencia de *flow* (Swann, Piggott, et al., 2015). El compromiso, en el deporte individual, implica una característica de vital importancia ya que este tipo de deportes requiere que el atleta gestione más su entrenamiento y rendimiento que en un deporte de equipo, en donde este rol se encuentra más distribuido con los entrenadores y compañeros de equipo (Swann, Piggott, et al., 2015).

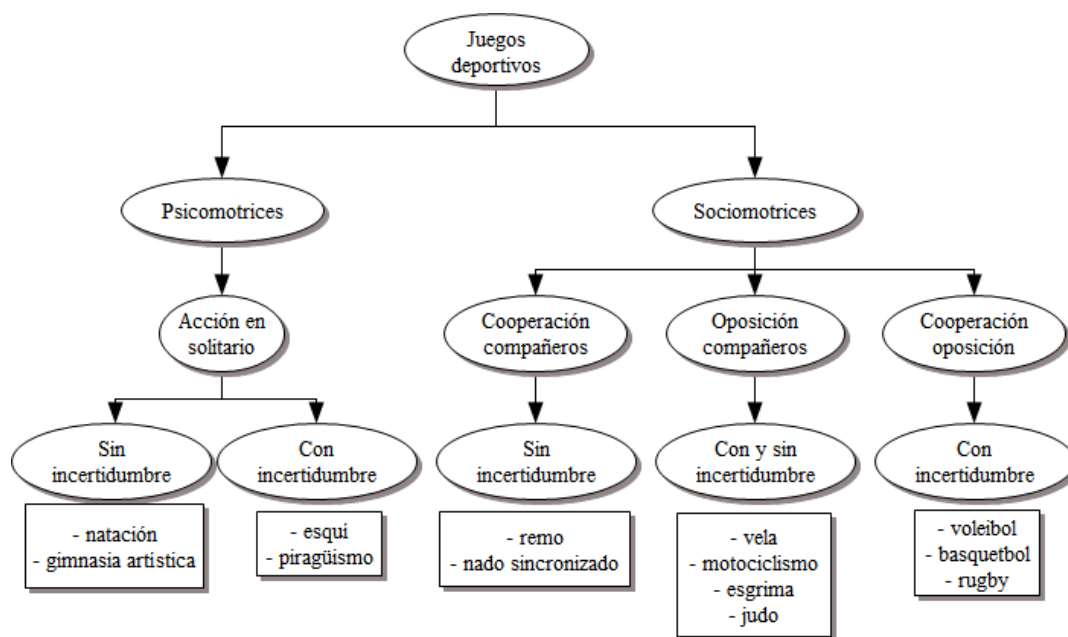


Figura 10.1. Clasificación de juegos deportivos según Parlebas (1981)

Por otro lado, en las entrevistas de Jackson (1995) con deportistas de élite, los atletas de modalidades colectivas referían que la posibilidad de alcanzar el estado de *flow* se veía muy influenciada por las interacciones con los compañeros del equipo. Por ejemplo, el jugar como una unidad y tener una comunicación abierta y eficaz favorecía el estado, mientras que no tener suficiente confianza en las habilidades de los demás o carecer de un propósito común

eran factores que perturbaban el *flow*. En síntesis, en deportes de equipo pueden existir más variables que influyen en el *flow*, mientras que para un deportista individual, hay un mayor control en las metas y en el desafío que se asume, así como en la ejecución de las habilidades. Por lo tanto, la posibilidad de lograr esta experiencia subjetiva de absorción y disfrute en un deporte de equipo, puede volverse más compleja.

En segundo lugar, se compararon los grupos en función de la clasificación que considera el grado de incertidumbre provocado por el medio, es decir, si se trata de un deporte con un medio estable o un medio fluctuante (Robles Rodríguez, 2009).

Los deportes con un medio estable (sin incertidumbre) son aquellos llamados “de tiempo y marca”. Se considera que si bien todas las actividades deportivas cuentan con diversos tipos de marcas, en estos deportes (en el caso de esta tesis fueron la gimnasia, el atletismo y el tiro deportivo), obtener la marca es un objetivo central de la disciplina. Ello se debe a que ciertas disciplinas están más directamente relacionadas con la obtención de logros propios (por ejemplo, alcanzar la máxima velocidad o completar una serie de ejercicios de forma correcta), en tanto que otras están más relacionadas con producir la derrota del contrincante, como en los deportes de oposición (los colectivos y los de combate). En algunos casos, la actividad misma tiene como único objetivo superar la marca vigente, sin competencia deportiva directa (como un atleta que busca superar la plusmarca de altura o distancia).

Con respecto a los deportes de oposición o adversario, Amador (1995, citado en Robles Rodríguez, 2009) estableció ciertas características comunes a todos ellos. Se trata de situaciones bi-personales, donde los intereses de ambos siempre son opuestos (tanto si se considera al deportista individual o a un equipo), son modelos deportivos simétricos, donde los sistemas de roles se corresponden por igual en cada jugador y el espacio de actuación es igual para cada oponente, pudiendo ser el mismo (en el caso de los deportes de combate) o distinto con idénticas características (e.g. las medidas del campo de voleibol son las mismas para ambos equipos).

En la presente tesis se encontró que aquellos deportistas de disciplinas de tiempo y marca obtuvieron diferencias significativas respecto de los de oposición en *flow* total (marginal), retroalimentación clara y directa, percepción de control y pérdida de autoconciencia.

Estos resultados pueden ser explicados por el contexto o la estructura que caracterizan este tipo de modalidades deportivas. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de los deportistas de tiempo y marca (como la gimnasia o el atletismo) es la de realizar una rutina o marcar un tiempo. Podría pensarse que este tipo de disciplina favorece la centración en uno mismo, el establecimiento de retos y metas específicas relacionadas con el rendimiento, que pueden constituir antecedentes directamente relacionados con las dimensiones del *flow*. El deporte de oposición, en cambio, establece un ambiente dinámico, en donde el propio deportista no controla muchas de las variables en juego. Por ejemplo, en los deportes de equipo o en los de combate los deportistas no pueden influir sobre los movimientos tácticos del rival durante un partido o lucha. Esta situación puede generar que, cuando el rendimiento es inferior al del rival, haya una menor percepción de control y una necesidad de autoconciencia mayor, debido a los cambios que se pueden producir constantemente en el medio. Tal como fue explicado para la comparación entre deporte individual y colectivo, hay más variables que pueden ser controladas por los deportistas de tiempo y marca, mientras que en los deportes de oposición, el medio en el que transcurre la tarea, es fluctuante o dinámico.

No son muchos los trabajos que se han dedicado al estudio específico del *flow* en deportes no dinámicos, que llevan un “ritmo propio” (*self-paced*), es decir, que implican una rutina individual. En el trabajo de Swann et al. (2012) con golfistas de élite, se muestra que los factores que influyen en la ocurrencia de la experiencia óptima son similares a lo encontrado en otros deportes. Específicamente, muestran que para el golf, la influencia de las rutinas pre-competitivas y el uso de técnicas psicológicas (auto-diálogo, respiración, visualización, etc.) contribuyen al logro del *flow* (Swann, Keegan, Piggott, Crust, et al., 2012).

Los deportes de tiempo y marca establecen un ambiente menos dinámico para el cual los atletas pueden prepararse mejor. Las técnicas psicológicas y el establecimiento de rutinas pre-competitivas, constituyen recursos poderosos para que los deportistas alcancen experiencias óptimas y los lleven a sus mejores rendimientos. Debido a las diferencias encontradas entre los tipos de deporte, es importante seguir indagando acerca de los factores que influyen en la experiencia de *flow* en cada modalidad deportiva.

El segundo objetivo específico de la presente investigación se orientó a estudiar las diferencias en las dimensiones del *flow* en función del nivel de práctica del deporte. Los deportistas de AR

mostraron puntajes significativamente más altos que los grupos de comparación (GC1 y GC2) en la dimensión de metas, con un tamaño del efecto mediano y hubo una diferencia marginal en concentración, con el GC2 (no práctica). Asimismo, se encontró una diferencia significativa en retroalimentación, a favor del GC2 con respecto a los grupos de deportistas y en equilibrio desafío-habilidad entre GC1 (deporte recreativo) y GC2.

Esto indica que se encontraron evidencias parciales para la Hipótesis 1 (“Los deportistas adolescentes de alto rendimiento perciben un mayor nivel de experiencia óptima que los que practican deporte en forma recreativa o competitiva -no alto rendimiento- y los que no practican deporte”). Los resultados encontrados abonan los antecedentes que sugieren que el deporte es un contexto favorable y facilitador para la experiencia óptima en la adolescencia (Csikszentmihalyi et al., 1993). Sin embargo, se muestra que otro tipo de actividades (e.g. actividades artísticas o actividades sociales) también pueden constituir contextos propicios para el *flow*.

Los primeros trabajos sobre la experiencia óptima (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988) planteaban claramente esta cuestión: cualquier actividad puede ser un contexto para el desarrollo del *flow*, sobre todo las actividades estructuradas, ya que permiten que los niveles de desafío y habilidades sean variados y controlados, y hay reglas fijas que deben ser aprendidas, lo cual ayuda a generar habilidades para establecer y alcanzar metas. Asimismo, los adolescentes refieren que las actividades estructuradas como el deporte y las actividades artísticas o creativas son escenarios propicios para el afrontamiento de desafíos que los llevan a desarrollar habilidades para superarlos (Raimundi et al., 2014).

A pesar de no encontrarse diferencias en los niveles de experiencia óptima (*flow* total), sí se encontraron diferencias significativas, a favor de los deportistas de alto rendimiento, en dos dimensiones del *flow*: metas claras y concentración.

En primer lugar, el componente de metas, el conocer los objetivos de la actividad que se está realizando, es un aspecto fundamental en un deportista de alto rendimiento. Un adolescente que participa en una Selección Nacional, que podrá representar a su país en una competición internacional sabe cuáles son sus metas, tanto las de rendimiento (e.g. dar lo mejor de sí para finalmente poder estar en esa lista de “seleccionados”), como los resultados a alcanzar. En un

trabajo con adolescentes deportistas españoles en el que analizan las orientaciones de meta en diferentes niveles de práctica, se encontró que los deportistas de élite tenían una menor orientación al ego que deportistas de niveles competitivos más bajos (Marsillas, Rial, Isorna, & Alonso, 2014). Esto significa que los deportistas de alto rendimiento se orientan menos a sobrepasar a los demás u obtener resultados con menos esfuerzo, por lo que invierten esfuerzo en el desarrollo de las habilidades y en la posibilidad de conseguir maestría en el deporte que realizan. Por lo tanto, el tener claro hacia dónde el adolescente quiere ir (metas claras) y bajo qué orientación puede conseguir esos objetivos (habilidad autorreferenciada) puede ser un importante factor a tener en cuenta para el trabajo con deportistas de alto rendimiento en la búsqueda de experiencias óptimas a través de su deporte.

En segundo lugar, los deportistas del grupo AR presentaron una diferencia con respecto al componente de la concentración. Esta diferencia fue marginal y el tamaño del efecto fue bajo, por lo que no constituyó una dimensión del *flow* experimentada de manera sumamente distinta en función al nivel de práctica deportiva. Según la revisión de Swann et al. (2012) sobre *flow* en deportistas de élite, la concentración es uno de los componentes más mencionado por los entrevistados cuando experimentan este estado subjetivo. Estar realmente centrado en la actividad, sin que nada pueda alejar el foco de lo que se está realizando es algo fundamental para cualquier deportista, y sobre todo para un deportista que busca su máximo rendimiento. La concentración se pone en juego para poder ejecutar con precisión un lanzamiento, realizar una serie gimnástica o realizar un tiro libre para convertir un punto y es algo que se entrena diariamente para poder mejorar las ejecuciones.

El grupo de adolescentes que no practicaba deporte presentó niveles más altos de retroalimentación clara y directa, diferenciándose de los grupos de deportistas (AR y GC1). En el grupo GC2, los adolescentes elegían la actividad que más disfrutaban realizar, y con ella, reportaban el nivel de *flow* experimentado la última vez que habían realizado esa actividad. En general, eligieron actividades artísticas o creativas, como tocar un instrumento musical, cantar, dibujar o realizar manualidades, o actividades sociales, generalmente estar con amigos. Podría pensarse que los deportistas (más aún en el deporte de alto rendimiento) pueden estar más centrados en la evaluación de los entrenadores con respecto a su ejecución, mientras que en las



actividades artísticas, el *feedback* dado por la misma actividad es lo que permite a la persona saber que se está logrando su objetivo (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Por último, se encontró una diferencia significativa entre el grupo de adolescentes de deporte recreativo (GC1) y el grupo de no deportistas (GC2) en el equilibrio desafío-habilidad. Este resultado es consistente con lo postulado por Stein et al. (1995) con respecto a los diferentes contextos de aprendizaje donde puede darse la experiencia óptima. En el deporte, aun cuando no sea de alto rendimiento, hay un contexto de competición, en donde se ponen en juego las habilidades para afrontar los desafíos de las competiciones e incluso de los entrenamientos. En las actividades artísticas o en las actividades sociales, la puesta en juego de las habilidades para afrontar desafíos seguramente se plasme de otra manera o a un nivel diferente. En esta tesis no se consideraron las diferentes actividades por separado, por lo que restaría conocer cómo se da este equilibrio desafío-habilidad en las actividades artísticas y en las actividades sociales de manera independiente.

Ahora bien, al analizar los grupos considerando el género, entre los varones, el grupo AR presentó diferencias en equilibrio desafío-habilidad y concentración, ambas con GC2, y en experiencia autotélica con ambos grupos de comparación. El GC2 siguió diferenciándose con los grupos de adolescentes que practican deporte en retroalimentación. Sin embargo, entre las mujeres, las de AR sólo se diferenciaron con el GC2 en la dimensión de metas, mientras que presentaron los valores más bajos en retroalimentación y en deformación del tiempo.

Estos resultados muestran que, para los varones, el deporte de alto rendimiento podría constituir un contexto más favorecedor de experiencia óptima que para las mujeres. La posibilidad de poner en juego desafíos más grandes, como la oportunidad de participar de un torneo internacional, en equilibrio con una gran cantidad de habilidades que deben ir desarrollando; la concentración producida por la focalización en lo que se está realizando, sin importar lo que sucede alrededor y el disfrute obtenido por el hecho mismo de practicar el deporte (experiencia autotélica) hacen que entre los varones, el deporte de alto rendimiento constituya un contexto más propicio para la experiencia óptima, que el deporte recreativo y que otras actividades no deportivas.



Las mujeres deportistas de alto rendimiento presentaron puntajes significativamente más altos que las chicas de los otros grupos sólo en la dimensión de metas. Este resultado fue el mismo que el encontrado en la muestra total, mostrando la importancia de los objetivos de rendimiento y resultado para los deportistas de las Selecciones Nacionales. En los demás componentes del *flow* y en *flow* total, las chicas del grupo AR presentaron las medias más bajas, en comparación con las de los grupos de deporte recreativo y no deporte. Estos resultados parecieran estar indicando que para las mujeres, el deporte de alto rendimiento no tiene los mismos beneficios que para los varones, en cuanto a favorecer experiencias óptimas a través de su práctica.

El trabajo de Alfaro (2004) constituye un gran aporte para reflexionar acerca del rol del deporte de alto rendimiento en el género femenino. Por un lado, se plantean las dificultades y diferencias con respecto a los varones, que suceden en la incorporación de las mujeres al alto rendimiento, tanto desde el ámbito escolar como del familiar, contextos determinantes y responsables de la detección e inicio en el deporte de estas personas con altas capacidades motrices. Por ejemplo, en el ámbito escolar, las mujeres generan menos expectativas en el profesorado, lo que conlleva una menor atención por parte de estos y menores oportunidades para desarrollarse deportivamente; en el ámbito familiar, los padres prestan menor atención a los intereses deportivos de las hijas que a los de los hijos y, por tanto, el apoyo familiar para su práctica es menor. A nivel personal, la ausencia generalizada de modelos de mujeres deportistas en la sociedad provoca que las jóvenes no se identifiquen con el deporte y no se sientan motivadas hacia su práctica.

Durante el período de optimización, es decir, cuando una deportista llega a la etapa de máximo rendimiento deportivo, también se encuentra en una situación diferenciada en relación con los deportistas masculinos. Por ejemplo, las administraciones deportivas (federaciones o clubes) conceden mayor atención y presupuestos al deporte masculino que al femenino y los recursos económicos que les llegan por vía indirecta (TV, patrocinadores, etc.) son menores que los que reciben los hombres, en igualdad de nivel deportivo. Asimismo, se puede percibir una incompatibilidad con el cumplimiento de los roles sociales adscritos a la mujer, tales como formar una familia o tener hijos, que coinciden con la edad de situarse laboralmente. Por último, en el período de desentrenamiento o retiro, para el deportista varón, una vez finalizada

la etapa activa, suele incorporarse laboralmente al ámbito del entrenamiento o la gestión deportiva. La mujer deportista tiene menores oportunidades de tomar esta opción porque el mundo del deporte es predominantemente masculino (Alfaro, 2004).

La implicación efectiva de la mujer en el deporte de alta competición es relativamente reciente. Hasta el año 1896 no existían las competiciones femeninas y aun hoy, hay países que no tienen representación de las mujeres en sus delegaciones olímpicas. Para Alfaro (2004), el deporte de alta competición ofrece uno de los marcos posibles para el desarrollo de las altas capacidades motrices y para la manifestación del talento psicomotor, pero en él las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres para llegar a conseguir el éxito deportivo y el reconocimiento social, principalmente en las etapas de iniciación y desarrollo deportivo.

Los resultados encontrados en esta tesis parecieran indicar que para las mujeres, el deporte de alto rendimiento constituye un contexto menos favorecedor de experiencias óptimas que para los varones.

Otra cuestión relevante para analizar estos resultados es la de los estereotipos vinculados a la participación y al rendimiento deportivo (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché, & Clément-Guillotin, 2013). Por un lado, los estereotipos se consolidan desde la interiorización de los roles en el proceso de socialización dado durante la niñez y adolescencia, en donde los otros significativos adquieren un rol fundamental. Estas creencias (los estereotipos) afectan las autopercepciones de competencia y valor en el contexto del deporte y, a través de éstas, influyen en la participación y rendimiento en el deporte. Por otro lado, los autores plantean que la mera presencia de estereotipos en una situación de evaluación (e.g. que las mujeres practiquen un deporte considerado “masculino”) es suficiente para detraer el rendimiento y la participación femenina en el deporte (Chalabaev et al., 2013). Por lo tanto, es necesario considerar la influencia de los estereotipos vinculados a la práctica y al rendimiento en el deporte de élite, ya que puede producir una inequidad en la posibilidad de hacer del deporte un contexto para experiencias óptimas de disfrute.

En su conjunto, los resultados encontrados muestran que no hay diferencias en el *flow* de los adolescentes en función del nivel de práctica del deporte (aunque sí se encontraron algunas diferencias en ciertas dimensiones de la experiencia). Asimismo, considerando el género, el

*flow* difiere en función del nivel deportivo. Para los varones, el deporte del alto rendimiento constituye un contexto más favorecedor que para las mujeres, en muchas de las dimensiones de la experiencia óptima.

El *flow* constituye una experiencia subjetiva de suma relevancia para los deportistas de alto rendimiento que compiten en el máximo nivel, ya que implica un estado que se ha asociado a rendimientos óptimos y al disfrute intrínseco de la actividad (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012). Aunque los primeros trabajos acerca del *flow* en el deporte se realizaron en el máximo nivel competitivo (e.g. Jackson, 1996), las investigaciones realizadas en deporte recreativo o en ejercicio físico muestran que la experiencia también se da en niveles competitivos más bajos (e.g. Catley & Duda, 1997; Stein et al., 1995). Sin embargo, se planteó que el deporte de élite, con su naturaleza competitiva y de máximo rendimiento puede hacer que los deportistas se centren más en lo extrínseco (los resultados, los trofeos y medallas) que en las recompensas intrínsecas de la actividad en sí, característica determinante de la experiencia óptima. Por ello, de cierta manera, se ha sugerido que los deportistas de niveles no-élite tienen una ventaja sobre los de élite, por la capacidad de controlar el entorno deportivo para optimizar la calidad de la experiencia (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012). La presente tesis intentó abordar esta cuestión poco explorada, mostrando que para esta muestra, no hay diferencias significativas en el *flow* entre adolescentes de diferentes niveles competitivos, aunque sí se presentan algunas particularidades en los componentes de esta experiencia óptima.

## **1.2.Las fortalezas humanas en el deporte adolescente de alto rendimiento**

El tercer objetivo específico de esta tesis buscó caracterizar las fortalezas humanas de los adolescentes deportistas de alto rendimiento. Las fortalezas en las que éstos obtuvieron mayores puntajes fueron: gratitud, amor al aprendizaje y conocimiento, trabajo en equipo, solidaridad y optimismo. Diversos estudios han mostrado que los adolescentes de población general tienen puntajes especialmente altos en las fortalezas humanitarias y especialmente bajos en las de templanza. Las fortalezas más comunes entre los adolescentes de diferentes culturas son: gratitud, sentido del humor y capacidad de amar y, las menos comunes:

prudencia, capacidad de perdonar, religiosidad y autorregulación (Giménez, 2010; Park & Peterson, 2003; Ruch et al., 2014). Esto muestra que los deportistas de AR presentan un perfil similar al de los adolescentes de población general, aunque con algunas particularidades interesantes. Los resultados encontrados muestran que los adolescentes de alto rendimiento se destacan en características positivas que tienen que ver con el logro de un objetivo (amor al aprendizaje y optimismo) y el trabajo con otros (solidaridad y trabajo en equipo), mientras que las fortalezas más bajas siguen siendo las de prudencia y autorregulación, como en los adolescentes de población general.

Estos resultados coinciden con los trabajos sobre desarrollo positivo a través del deporte, en los que se encuentra que los deportistas se perciben con altos indicadores de valores prosociales, como compasión y conexión con otros y se perciben competentes y con autoconfianza (M. I. Jones et al., 2011). Por otro lado, los atletas olímpicos se describen y son descritos por sus entrenadores y familiares como poseedores de diversas habilidades que les han permitido llegar al máximo nivel (Gould et al., 2002): capacidad de afrontar obstáculos y adversidades, capacidad para plantarse y lograr sus objetivos (dedicación al objetivo y determinación), confianza en sí mismos, ética de trabajo, liderazgo, optimismo y perfeccionismo adaptativo. Por lo tanto, diversos trabajos son consistentes con lo encontrado en la presente tesis: los deportistas de alto rendimiento poseen fortalezas en el ámbito de las relaciones con los demás y en la autoeficacia para afrontar situaciones de su vida deportiva.

Asimismo, se estudiaron las diferencias en el grupo AR en función del género. Los varones presentaron, en general, mayores puntajes en la mayoría de las fortalezas, pero las mujeres obtuvieron puntajes significativamente más altos en integridad y solidaridad, fortalezas que tienen que ver con la sociabilidad, y en apreciación de la belleza. Estos resultados coinciden con trabajos realizados con adolescentes de población general en donde se encuentra que las chicas puntúan más alto en apreciación de la belleza, equidad, solidaridad y perspectiva, fortalezas relacionadas con la trascendencia y con la relación con los demás (Giménez, 2010; Park & Peterson, 2006b; Ruch et al., 2014; Toner et al., 2012). Asimismo, desde la perspectiva del desarrollo moral, los resultados muestran que las mujeres presentan niveles de razonamiento moral más elevados que los varones (Shields & Bredemeier, 2001 citado en Weinberg & Gould, 2010). Por último, este resultado también es consistente con los estudios

sobre personalidad en diferentes países del mundo que muestran que las mujeres valoran y profundizan más en sus sentimientos, son más afectuosas y están más interesadas en el arte que los varones (McCrae et al., 2005).

En cuanto a la edad, entre los deportistas de AR se encontraron diferencias, siempre a favor de los más pequeños en amor al aprendizaje, trabajo en equipo, equidad, capacidad de perdonar, autorregulación y gratitud. Los estudios con adolescentes de población general en distintos países también mostraron que los más pequeños puntúan más alto que los más grandes en muchas de las fortalezas (Giménez, 2010; Park & Peterson, 2006b; Ruch et al., 2014) pero aún no hay demasiadas hipótesis acerca de este fenómeno, por lo que se deberá seguir indagando. ¿Qué factores contribuyen a que se desarrollen las fortalezas? ¿Podrá influir cierto ajuste en la percepción de los adolescentes más grandes que hace que se perciban con menos fortalezas que los más pequeños?

Con respecto al tipo de deporte, los de deporte individual obtuvieron puntajes significativamente más altos que los de deporte colectivo, en apreciación de la belleza, mientras que éstos últimos, tuvieron mayores puntajes en fortalezas relacionadas con la humanidad y justicia, como humildad, liderazgo y trabajo en equipo, con tamaños del efecto de medianos a grandes. En función del tipo de la otra clasificación (oposición vs. tiempo y marca) se encontraron prácticamente las mismas diferencias que la comparación anterior.

Desde el marco teórico de los valores (M. Lee et al., 2013) los trabajos no han encontrado diferencias en función del tipo de deporte, por lo que se puede pensar que no hay diferencias en aquello que consideran importante estos adolescentes en función de si practican un tipo de deporte u otro. En este caso, las fortalezas nos aportan una mayor información en el sentido que permiten analizar si el contexto de entrenamiento o el tipo de competición que realiza el deportista puede influir en las características personales que va desarrollando el adolescente o en las características que le permiten alcanzar ese nivel de intensidad en su práctica. Muy coherentemente con lo que podría esperarse, los de deporte colectivo presentaron mayores puntajes en las fortalezas que tienen que ver con el trabajo en equipo, la humildad y el liderazgo, necesarias para cohesionarse y lograr los objetivos que se proponen desde el equipo en su totalidad. Los de deporte individual se diferenciaron en apreciación de la belleza y la

excelencia, fortaleza que implica el notar y apreciar la belleza de las cosas o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia. El hecho de que para los deportes individuales como la gimnasia, el atletismo o las artes marciales, la técnica individual sea algo fundamental para el rendimiento, esta fortaleza puede implicar una capacidad mayor para apreciar las sutilezas y la armonía de los movimientos. No se han encontrado antecedentes para el estudio de las fortalezas en el deporte, por lo que será necesario seguir indagando en los factores que influyen en el desarrollo de estas características positivas a través de este contexto.

El cuarto objetivo se orientó a comparar las fortalezas humanas en función del nivel de práctica del deporte. Los deportistas de AR presentaron puntajes significativamente mayores en: amor al aprendizaje, perseverancia, integridad, vitalidad, solidaridad, trabajo en equipo, liderazgo, humildad, gratitud y optimismo. El grupo de adolescentes que no practica deporte obtuvo diferencias significativas en las fortalezas de creatividad, curiosidad y apreciación de la belleza. Estos resultados aportan evidencias parciales a favor de la Hipótesis 2 (“Existen diferencias significativas en las fortalezas humanas a favor de los adolescentes deportistas de alto rendimiento, en comparación con los que practican deporte en forma recreativa o competitiva -no alto rendimiento- y los que no practican deporte”).

El perfil de los deportistas de alto rendimiento mostró que, por un lado, se destacan en las fortalezas que tienen que ver con el logro de objetivos, la energía vital y la consecución de proyectos. El amor al aprendizaje, perseverancia, vitalidad y optimismo implican fortalezas que tienen que ver con la fuerza para persistir tras una meta, reflejando el ejercicio consciente de la voluntad hacia objetivos que muchas veces no se sabe si se podrán alcanzar. Por otro lado, reflejaron fortalezas relacionadas con la humanidad, es decir, fortalezas sociales necesarias para convivir con otros (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015). La intensidad de la práctica deportiva que realizan estos adolescentes y las metas explícitas a las que se orientan (e.g. mejorar sus habilidades técnicas, su rendimiento en competiciones, clasificar a diferentes torneos internacionales, etc.) pueden hacer que estas fortalezas se desarrollen de una manera más profunda, en comparación con adolescentes que no practican deporte en este nivel. Asimismo, las diferencias encontradas en las fortalezas sociales podrían tener que ver con el contexto en el cual desarrollan su deporte, que implica, tanto en el deporte

individual como en el colectivo, equipos de trabajo, convivencia diaria, concentraciones y viajes a torneos internacionales en compañía de otros.

Debido a que hasta el momento no hay antecedentes que indaguen las fortalezas humanas en el deporte desde el modelo de Peterson y Seligman (2004), se discutirán los resultados encontrados con diferentes trabajos que analizan características positivas y los valores morales y su relación con el deporte.

Por un lado, el trabajo de Csikszentmihalyi et al. (1993) mostró que los adolescentes talentosos en deporte, música o ciencias presentaban un deseo de destacarse en su área, perseverancia, logro y resistencia y el rasgo de “dominancia”, es decir, de liderazgo frente a los demás, en comparación con adolescentes de población general. Asimismo, se diferenciaban en la curiosidad y sensibilidad hacia el conocimiento (entendimiento y sensibilidad). Las comparaciones no se realizaron por áreas, por lo que no se puede saber si estas características se ajustan a todos los adolescentes talentosos o solamente a un grupo específico en función de la actividad en la que destacan.

En la presente tesis, los adolescentes que no practicaban deporte, se diferenciaron significativamente de ambos grupos de deportistas (AR y GC1) en creatividad, curiosidad y apreciación de la belleza. Estas fortalezas, llamadas por algunos autores “fortalezas cognitivas” se relacionan con los procesos cognitivos y/o de aprendizaje (Giménez, 2010), implicando la predisposición a aprender, conocer y pensar nuevas formas de hacer las cosas y apreciar la belleza del mundo. Tradicionalmente, este tipo de características y habilidades no han sido asociadas a las actividades físicas y sí a las actividades artísticas o a las actividades escolares ¿Estas diferencias podrían darse por el tipo de socialización y la identificación que se adquiere durante la adolescencia mediante la realización de una actividad u otra? Según Alfaro (2004), hasta no hace mucho tiempo, existía la creencia generalizada y nunca demostrada de que las personas con buenos rendimientos deportivos tenían un bajo desempeño académico, asociando éste a una baja dotación intelectual. Resta comprender qué papel cumplen los contextos en los que se desarrollan las fortalezas (padres, escuela, profesores) y por qué podrían producirse estas diferencias en la percepción de estas características positivas.



Por otro lado, desde el modelo de valores de Schwartz (1992), se mostró que nadadores de nivel de Selección Nacional, en comparación con deportistas de nivel recreativo y no deportistas presentaban mayores valores de estimulación y conformidad (Aplin & Saunders, 1999). La estimulación refiere al valor de excitación, novedad y retos en la vida (una vida excitante, variada y audaz) y la conformidad, al control de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden ofender o perjudicar a otros o violen las expectativas sociales o normas (Balaguer et al., 2006). Estos resultados son consistentes con lo encontrado en la presente tesis ya que, por una parte, el valor de la estimulación tiene que ver con la fuerza necesaria para plantearse, afrontar desafíos y persistir tras una meta, características de las personas con alto optimismo, vitalidad y perseverancia y, por otra, la conformidad implica fortalezas sociales que permiten convivir con los demás, como la integridad, humildad y la solidaridad.

Considerando el género para esta comparación, entre los varones, el grupo AR presentó mayor amor al aprendizaje, perseverancia, integridad, vitalidad, trabajo en equipo, gratitud y optimismo, diferenciándose significativamente con ambos grupos de comparación. Asimismo, presentaron mayores percepciones, sólo diferenciándose significativamente con el GC2 en perspectiva, solidaridad y liderazgo y con el GC1 en humildad. Los del GC2 presentaron mayor apreciación de la belleza que ambos grupos de deportistas. Entre las chicas, las deportistas de AR presentaron mayores percepciones de amor al aprendizaje, perseverancia, integridad, gratitud, diferenciándose de las adolescentes de ambos grupos. En trabajo en equipo y humildad solo se encontraron diferencias con el GC2. Los grupos GC1 y GC2 presentaron mayores valores en creatividad, apreciación de la belleza y religiosidad. Estos resultados indican que los deportistas de alto rendimiento se destacan en fortalezas sociales y aquellas que les permiten ir en busca de objetivos y, aunque hay diferencias, en general el perfil de fortalezas se mantiene tanto en los chicos como en las chicas.

La compasión y la integridad, junto con el juego limpio y la buena conducta, forman lo que para Shields y Bredemeier (1995) constituye el “carácter” e implica el centro del desarrollo moral a través del deporte. En función de los resultados de la presente tesis, cuanto mayor es el nivel deportivo (de la no práctica hasta el alto rendimiento) mayores son las fortalezas en las que se perciben los adolescentes.



Por último, es importante destacar la idea de Csikszentmihalyi et al. (1993) que postula que el desarrollo del talento involucra la adquisición de habilidades características de una personalidad “madura”, que permiten al adolescente afrontar las oportunidades y dificultades que se presentan en la actividad en la que está involucrado. Por lo tanto, estas diferencias encontradas en diferentes fortalezas a favor de los deportistas de alto rendimiento pueden estar en la línea de estas investigaciones con adolescentes talentosos.

Aún resta por investigar mediante estudios longitudinales si es el deporte el que permite desarrollar estas cualidades o son estas características las que les han permitido llegar a este nivel de práctica deportiva intensa. Desde un modelo sistémico, se podría hipotetizar que es necesaria una interacción entre ambas fuentes (el contexto y las características personales) que posibilita que estos adolescentes se desarrollen en un entorno que potencia sus recursos personales. Por ello, también es importante seguir indagando el papel de las personas involucradas en este contexto, especialmente, los entrenadores y los padres.

Desde la Teoría de las Metas de Logro se ha encontrado que los deportistas que perciben un clima motivacional orientado al ego, se caracterizan por juicios morales inferiores y por una mayor legitimación del uso de la intimidación física (Kavussanu & Ntoumanis, 2003; Miller, Roberts, & Ommundsen, 2005). Por lo tanto, se propone que se obtendrán mayores beneficios cuando los esfuerzos destinados a promover el desarrollo de buenas conductas deportivas se inicien en un clima de motivación centrado en la tarea, es decir, en el aprendizaje y mejora de las habilidades a través del esfuerzo. No se ha indagado aún cuál es la influencia de los climas motivacionales sobre las fortalezas humanas, por lo que este antecedente puede servir como puntapié para el estudio de las influencias sociales sobre estas características positivas.

### **1.3.El contexto familiar en el deporte adolescente de alto rendimiento**

Con respecto al quinto objetivo, que buscó la caracterización del contexto familiar de los deportistas de alto rendimiento, se encontró que, en su mayoría, los adolescentes perciben niveles altos de promoción de desafíos por parte de los padres, niveles altos de comunicación abierta, niveles bajos en problemas y restricción en la comunicación con ambos padres y

perciben a sus familias con una alta cohesión y flexibilidad. Al comparar las medias de esta muestra con las normas regionales, se encontró que, para promoción de desafíos y funcionamiento familiar (cohesión y flexibilidad), los adolescentes deportistas de alto rendimiento obtienen puntajes más elevados que los referidos por el 50% de la población de referencia, para comunicación abierta, mayores que el 75% de la población, y tienen menos problemas y menor restricción en la comunicación (por debajo del 25% de la población).

La comunicación abierta implica poder dialogar y sentirse satisfecho con la forma en que se dialoga con los padres, poder contar con el otro y confiarle cuestiones íntimas, sentirse comprendido y escuchado, e incluye la expresión de afecto (V. Schmidt, 2008a). Trabajos con adolescentes de población general de nuestro país (Facio et al., 2006; V. Schmidt, 2008a) y de otros contextos socioculturales (e.g. Arnett, 2008; Musitu et al., 2004) muestran que, en su mayoría, los jóvenes perciben una comunicación positiva con ambos padres, valoran estas relaciones como importantes para sus vidas y son el principal sostén afectivo e instrumental en sus actividades (Raimundi, Molina, & Bugallo, 2015; V. Schmidt, Gimenez, et al., 2015).

Los deportistas de alto rendimiento dedican grandes cantidades de tiempo y energía en el desarrollo de su deporte y los padres constituyen una de las principales fuentes de incentivo y apoyo (e.g. Côté, 1999; Hedstrom & Gould, 2004), es decir, constituyen un recurso fundamental para sostener el compromiso con el deporte. Los resultados encontrados en esta población de adolescentes pueden ser explicados por una necesidad mayor de contar con los padres y tener una comunicación abierta con ellos para poder sostener la intensidad y exigencia que demanda la práctica deportiva en el alto rendimiento.

Con respecto al funcionamiento familiar, la mayoría de los adolescentes describió a su familia como muy conectada o conectada (dimensión cohesión) y como muy flexible o flexible en la respectiva dimensión. Por un lado, este tipo de familias presenta una unión emocional alta, en donde las relaciones son muy cercanas (hay empatía, comprensión y capacidad de escucha), el tiempo y espacio más importante es el compartido y la mayoría de los intereses son compartidos, aunque también puede haber actividades individuales. Por el otro, los adolescentes perciben que en las familias hay un liderazgo igualitario con un estilo democrático en la toma de decisiones, las negociaciones son amplias e incluyen a los hijos y puede haber cambios en las reglas cuando es necesario (Leibovich & Schmidt, 2010).

Los adolescentes del grupo AR presentaron puntajes por encima de las medias regionales en ambas dimensiones del funcionamiento familiar. Estos resultados también podrían ser explicados por la necesidad, por un lado, de una unión emocional alta para que los adolescentes puedan contar con sus padres como fuente de apoyo y por la cantidad de tiempo que pasan en la actividad deportiva, que muchas veces, es una actividad compartida o una actividad central en la vida familiar. Por el otro, estas familias son percibidas por el adolescente con mayor flexibilidad.

Este tipo de familias cohesionadas y flexibles son las que pueden incentivar, desde la temprana infancia, una actividad con la intensidad como la que implica el deporte de alto rendimiento. Asimismo, la condición de estos deportistas puede imprimir en la familia estas características, por la necesidad de sostener al adolescente, desde el apoyo instrumental y emocional, para que despliegue todo su potencial y pueda adaptarse eficazmente a los cambios que tiene este desarrollo.

En cuanto a las diferencias por género entre los deportistas de alto rendimiento, se encontró que los varones perciben más flexibilidad en su funcionamiento familiar, mayor restricción en la comunicación con la madre que las mujeres, y éstas, con el padre. Estas diferencias son consistentes con las de los adolescentes de población general (V. Schmidt, 2008a). Por lo tanto, para los deportistas de alto rendimiento las variables del contexto familiar también tienen implicaciones diferenciales cuando se considera el género del adolescente.

Tanto los varones como las chicas perciben una mayor restricción en la comunicación con el padre del género opuesto. Esta evitación a dialogar, por sentir que el adolescente no puede contarle las cosas que le pasan, se da por la percepción de que éste no lo entendería o no tendría sentido contárselo. Estos resultados podrían explicarse desde la concepción de que para los varones la madre no es la figura con la que más cuentan para conversar acerca de sus cuestiones deportivas (centrales en su vida) y sus demás cuestiones personales. En cuanto al deporte, la investigación ha mostrado que es el padre el que pasa más tiempo y se involucra más en la actividad deportiva de los hijos varones que en la de las hijas (Coakley, 2006).

Para las mujeres, en cambio, la restricción en la comunicación se da en mayor medida su padre, lo que hace que perciban más imposibilidad de comunicarse con él acerca de las

cuestiones que les pasan o lo que les preocupa. Como se mencionó, el padre aparece más involucrado en las actividades deportivas de sus hijos, tanto para varones como para las mujeres, y las madres han tenido más un rol de “facilitador” del contexto, preparando la ropa, la comida y demás cuestiones instrumentales, reproduciendo la ideología tradicional de género (Coakley, 2006). Asimismo, un considerable número de investigaciones muestra que los padres tienden a valorar más el deporte, proveen más incentivo a la participación y perciben mayor competencia deportiva en sus hijos varones que en sus hijas (e.g. Brustad, 1993; Eccles, Jacobs, & Harold, 1990; Fredricks & Eccles, 2005; Jacobs & Eccles, 1992, citados en Horn & Horn, 2007). Por lo tanto, tal vez, esta mayor presencia del padre en la vida de las deportistas, haga que prefieran guardarse cuestiones para sí y no compartirlas con ellos.

Asimismo, los varones mostraron más problemas en la comunicación con su padre. Esto puede deberse a que al tener los padres una mayor presencia en la vida de sus hijos, y, sobre todo, en la carrera deportiva, se pueden producir enfrentamientos, discusiones, enojos o insultos, lo que caracteriza una comunicación más negativa. En cuanto a la flexibilidad, los varones perciben un funcionamiento familiar menos rígido que las chicas, que va ajustándose a los cambios que se van produciendo en la familia.

Con respecto a la edad, los adolescentes de entre 11 y 15 años perciben mayor apoyo y comunicación abierta con la madre que los mayores de 15 años. Estos resultados muestran que a medida que crecen, los adolescentes van desarrollando más recursos y van haciéndose más autónomos de sus padres. Los más pequeños perciben más apoyo, tanto en su vertiente emocional como en la instrumental, y esto es consistente con otros trabajos con deportistas de élite en los cuales se plantea que las conductas “óptimas” de los padres se van modificando a lo largo de la adolescencia (Côté, 1999; Lauer et al., 2010). Un dato interesante encontrado es que si se considera el género, entre los varones la diferencia en el apoyo se mantiene a favor de los más pequeños mientras que para las mujeres no se encontraron diferencias. Pareciera que el funcionamiento familiar entre las chicas deportistas de alto rendimiento se mantiene a lo largo de su adolescencia, mientras que los varones van percibiendo menos apoyo por parte de sus padres al hacerse mayores.

Al comparar el tipo de deporte, se encontró que los adolescentes que practican deporte colectivo perciben significativamente más apoyo, restricción en la comunicación con la madre y comunicación abierta con el padre. Al considerar el tipo de deporte en función a si es de oposición o de tiempo y marca, solo se encontró una diferencia en restricción en la comunicación con la madre. Si además se considera el género en esta comparación, se observó que entre los varones, los de deporte colectivo siguen percibiendo más apoyo, restricción en la comunicación con la madre y comunicación abierta con el padre mientras que entre las chicas, no se encontraron diferencias, salvo en flexibilidad, a favor del deporte individual.

En el inicio de la actividad deportiva, los padres tienen roles diferentes en función del deporte que se trate. Algunos estudios encontraron que las madres tienen más influencia en la introducción de deportes como gimnasia y natación, independientemente del género del hijo, mientras que es el padre el que tiene un rol más preponderante cuando se trata de fútbol (Baxter-Jones & Maffulli, 2003). Pareciera que una vez más, los estereotipos de género y las concepciones tradicionales de los padres poseen una gran influencia a la hora del incentivo a un deporte en particular, en función a si se trata de varones o de mujeres.

En este sentido, el resultado encontrado en deportes colectivos puede estar indicando que es el padre el que se relaciona más con estos adolescentes, teniendo una mayor comunicación abierta, y la madre como una figura a la que no pueden comentarle todo lo que les sucede y por ello hay mayor restricción en la comunicación. Ha sido el grupo de varones el que han continuado presentando estas diferencias, lo que indica que aquellos que participan en deportes de equipo (más tradicionalmente asociados con deportes “masculinos” de oposición) son los que cuentan más con sus padres y menos con sus madres a la hora de comunicar y tener una relación abierta con ellos. Sin embargo, percibieron un mayor apoyo instrumental y emocional que los de deporte individual. Los adolescentes de deportes individuales participantes de esta tesis eran, en su mayoría, adolescentes que residen muy lejos de sus hogares de origen, ya que viven permanentemente en el centro de entrenamiento (CeNARD). La menor percepción de apoyo puede tener que ver con esta situación, en donde han desarrollado recursos propios o de su entorno deportivo (entrenadores, compañeros, etc.) y el apoyo emocional e instrumental por parte de los padres es menor al de los adolescentes que comparten más tiempo con su familia.

El hecho de no encontrar diferencias por tipo de deporte entre las chicas indica que el tipo de relación que establecen con sus padres no varía en función del deporte que practican. La diferencia a favor de las de deporte individual en flexibilidad podría explicarse por la necesidad de las deportistas de tener un rol activo en las decisiones acerca de su vida diaria en el deporte (entrenamientos, equipamiento deportivo o viajes), que puede implicar estilos de liderazgo más flexibles y roles que se van modificando en función a los requerimientos de la actividad.

El sexto objetivo se orientó a comparar las características del contexto familiar en función del nivel de práctica del deporte. El grupo AR presentó diferencias significativas en todas las variables, salvo en la de flexibilidad familiar. El tamaño del efecto para estas diferencias fue grande o mediano para la mayoría de las comparaciones. Esto indica que se encontraron evidencias para la Hipótesis 3 (“Los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento perciben a su contexto familiar más cohesionado y flexible y más promotor de desafíos, con una comunicación con los padres más positiva y con menos problemas que los que practican en forma recreativa y que los adolescentes que no practican deporte”).

En primer lugar, los adolescentes del grupo AR presentaron percepciones de una mayor promoción de desafíos por parte de los padres que los otros grupos de adolescentes. La promoción de desafíos es el incentivo que los padres brindan a sus hijos adolescentes para que se involucren en actividades que pueden constituir un desafío y el apoyo que permite llevarlas a cabo. A su vez, implica la estimulación para que se planteen objetivos en las actividades que realizan y que tengan aspiraciones y metas para su vida (Raimundi & Molina, en prensa). Los padres son las principales figuras que proponen y muestran actividades para que los adolescentes realicen (como deportes o actividades creativas) y luego son éstos los que continúan realizándolas porque disfrutan con ellas. La literatura ha mostrado que el aliento o ánimo brindado por los padres es uno de los principales predictores de implicación en actividades físicas (Biddle & Goudas, 1996; Edwardson & Gorely, 2010) y actividades extracurriculares en general (Anderson et al., 2003). Asimismo, los estudios con deportistas de élite han mostrado que los padres constituyen los principales proveedores de oportunidades para involucrarse en el deporte (e.g. Côté, 1999; Gould et al., 2002). Ello puede explicar por qué los adolescentes del grupo AR perciben en su familia un ambiente estimulante que los

incentiva a realizar una actividad desafiante, como lo es el deporte, planteándose metas y aspiraciones importantes para su vida.

Por otro lado, los padres constituyen no sólo una fuente de incentivo sino que también brindan apoyo. Los adolescentes de AR percibieron significativamente mayor apoyo para la realización de su actividad que los otros grupos de comparación. Para un adolescente que practica deporte con la intensidad que requiere el alto rendimiento, el apoyo constituye un recurso fundamental, tanto desde su vertiente material e instrumental (cuotas, equipamiento, transporte, tiempo dedicado para el propio adolescente, etc.) como desde el apoyo emocional (Horn & Horn, 2007). Específicamente algunos trabajos han resaltado la importancia de contar con el apoyo de los padres a la hora de afrontar las dificultades de la competencia deportiva, como los bajos rendimientos, los malos resultados o las lesiones, situaciones comunes en la vida de un deportista de élite (Côté, 1999; Van Yperen, 1998). Según Van Yperen (1998) el apoyo de los padres actúa como un moderador para el estrés generado en las competiciones deportivas y éste no se relaciona con el estado civil de los padres (casados / divorciados) o el grupo sociocultural al que pertenecen.

En segundo lugar, se encontraron diferencias significativas en todas las variables de la comunicación con los padres. Los adolescentes del grupo AR percibieron una comunicación más abierta, menores problemas y menor restricción tanto con la madre como con el padre. No se han encontrado antecedentes que evalúen la comunicación con los padres desde esta perspectiva, pero estos resultados muestran que los adolescentes deportistas de alto rendimiento perciben relaciones abiertas, poco problemáticas y con poca restricción en su comunicación. Tal vez esta situación pueda explicarse por la intensidad de las relaciones que construyen con sus padres, necesarias para sostener una actividad que requiere de mucha dedicación, aunque muchos de estos adolescentes no vean a sus padres cotidianamente porque residen en el CeNARD. Los padres pueden funcionar como personas importantes para contarles las cosas que les pasan a los adolescentes, obtener consejos y ayuda en los momentos difíciles y compartir las experiencias positivas. El hecho de no convivir cotidianamente con ellos puede hacer que los conflictos propios de esta etapa vital, como las horas de llegada, las salidas, la vestimenta, etc. (Arnett, 2008; Facio et al., 2006) se eviten, a diferencia de los adolescentes de población general.



Con respecto al funcionamiento familiar, los resultados coinciden con el trabajo de Csikszentmihalyi et al. (1993) en el que muestran que los adolescentes talentosos perciben su contexto familiar más cohesionado y más flexible que los otros adolescentes. Los autores plantean que las familias de estos adolescentes talentosos poseen unión emocional alta y proveen apoyo material necesario para poder afrontar las demandas de las actividades que realizan sus hijos (Csikszentmihalyi et al., 1993). Estas características del funcionamiento familiar les permiten una focalización en la actividad en la que están involucrados (en este caso, el deporte), poder dedicarle tiempo, desarrollar habilidades, plantearse desafíos y, como consecuencia, disfrutar de ella. En general, en población adolescente, las mayores percepciones de cohesión y flexibilidad se han asociado a un funcionamiento más saludable en diferentes contextos socioculturales (ver Leibovich & Schmidt, 2010 para una revisión).

Ahora bien, para que un adolescente involucrado en el deporte de élite pueda disfrutar de su actividad, comprometerse con ella y desarrollar su autoeficacia, se necesita un nivel moderado o alto de implicación de sus padres (Sacks et al., 2006). Se han señalado algunas contradicciones entre estudios que muestran que un “sobre-involucramiento” podría ser beneficioso para ciertos deportistas (e.g. Côté, 1999) y otros que postulan un nivel moderado (Sacks et al., 2006). Resta por investigar de qué manera el involucramiento parental o las formas de funcionamiento familiar reflejan formas saludables y positivas de interacción con el adolescente en el contexto deportivo (Sacks et al., 2006). En la presente tesis se aborda la relación entre las características del contexto familiar y una experiencia positiva particular: el *flow*. Esta experiencia óptima puede considerarse como una consecuencia positiva de la actividad deportiva, influenciada por las variables del contexto familiar.

Considerando el género, algunas diferencias significativas desaparecieron en el grupo de varones, particularmente las de la comunicación con la madre. Sin embargo, los deportistas de alto rendimiento siguieron obteniendo los puntajes más altos en las variables positivas y los más bajos en las variables de problemas y restricción en la comunicación con ambos padres. Por lo tanto, se podría decir que las diferencias con los grupos de deporte recreativo y no deporte se mantienen a través de los géneros, enfatizando el rol de los padres en el apoyo y el incentivo para el deporte de alto rendimiento.



### 1.4. La influencia de las fortalezas humanas y el contexto familiar en la experiencia óptima (*flow*) del deporte adolescente de alto rendimiento

Con el objetivo de estudiar las facetas que explican un porcentaje mayor de la varianza en la experiencia óptima (*flow*) de los adolescentes de todos los grupos de comparación de la presente tesis, se realizaron análisis del componente de la varianza y análisis de generalizabilidad, poniendo a prueba varios modelos.

En primer lugar, se analizó el modelo  $p*g*n*e*f$  ( $p$  = participantes,  $g$  = género,  $n$  = nivel deportivo [alto rendimiento, deporte recreativo, no deporte],  $e$  = edad,  $f$  = factor de la escala de *flow*). Este modelo mostró que los participantes explicaron prácticamente toda la varianza del modelo (99.95%). Por ello, en segundo lugar, se analizó el modelo sin esta faceta. El modelo también resultó significativo y el factor (nueve dimensiones) fue la faceta que obtuvo casi la totalidad del porcentaje de varianza del modelo (97.75%). Estos resultados muestran que el *flow* se explica por la variabilidad de sus factores y por la de los participantes. Por lo tanto, se pusieron a prueba modelos para intentar explicar la varianza del *flow* como experiencia subjetiva global.

Se utilizó el modelo  $g*n*e$ , incluyendo a todos los adolescentes de la muestra. El modelo resultó significativo pero sólo explicó el 5% de la varianza. El análisis de generalizabilidad mostró que la faceta de género obtuvo un 41.77% de la varianza total del modelo y la interacción del género con el nivel deportivo un 35.57%. Esto puede deberse a que la experiencia de *flow* no varía en función del nivel de práctica del deporte, sino que puede darse en cualquiera de los niveles. Pareciera que el género, aun cuando tampoco es determinante, puede tener una mayor capacidad explicativa, mostrando su influencia en la interacción con el nivel de competición deportivo. En las comparaciones de grupo realizadas, los varones mostraron diferencias significativas con respecto a los grupos de deporte recreativo y no deporte, mientras que las mujeres no. Como se analizó anteriormente, esta situación tal vez pueda explicarse por el mayor papel socializador del deporte, y en particular, del deporte de alto rendimiento que produce una mayor percepción de experiencia óptima para los varones que para las chicas.

Para estudiar las facetas que pueden explicar la varianza del *flow* en el grupo de adolescentes del grupo AR, se utilizó el modelo  $g \cdot h \cdot d \cdot e$  ( $g$  = género,  $h$  = cantidad de horas semanales de práctica,  $d$  = deporte practicado,  $e$  = edad). El modelo explicó el 80% de la varianza total y tanto el género, como las interacciones del deporte con las horas de práctica, éstas con la edad y también con el género, explicaron porcentajes de la varianza de hasta el 20%.

Diversos son los factores que explican la variabilidad del *flow* en los deportistas de alto rendimiento. En primer lugar, las horas de práctica en su relación con el deporte practicado pueden explicar que ocurran episodios que tienen que ver con esta experiencia subjetiva. En general, y en esta muestra también se da de esta forma, los que practican deporte individual, pasan más cantidad de tiempo entrenando que los de deportes colectivos. Cuanto mayor es el tiempo que los adolescentes practican en su deporte, más oportunidades de afrontar desafíos y mejorar sus habilidades pueden producirse, por lo que resulta lógico que esta faceta explique un porcentaje de la varianza del *flow* (Leibovich & Schmidt, 2015). Asimismo, el género, como su interacción con las horas de práctica, puede explicar un porcentaje de la varianza del *flow*, ya que los resultados indicaron que los varones deportistas de AR experimentan más *flow* que las mujeres. Y por último, la edad aparece como una faceta que, combinada con las horas de práctica predice un leve porcentaje. Los más pequeños mostraron en general puntajes más altos, tanto en el *flow* total como en las dimensiones de esta experiencia. No se encontraron diferencias en la cantidad de horas de práctica en función de la edad, por lo que resta conocer en profundidad cómo puede darse esta interacción que influye sobre la percepción del *flow* en los adolescentes de AR.

Los objetivos 7 y 8 se orientaron a estudiar la influencia de las características personales positivas (fortalezas humanas) y el contexto familiar en el *flow* de los deportistas adolescentes de alto rendimiento.

Por una parte, los resultados de las correlaciones aportan evidencias a favor de la Hipótesis 4 (“Las fortalezas humanas de los deportistas adolescentes de alto rendimiento correlacionan significativamente con la experiencia óptima [*flow*]”). El *flow* se asoció de manera moderada al optimismo y la perseverancia y de manera débil a moderada a las fortalezas de valentía, vitalidad y religiosidad. Estos resultados muestran que las fortalezas asociadas a la experiencia óptima en los deportistas de alto rendimiento son aquellas que implican una orientación hacia

el cumplimiento de metas y la constancia y tenacidad para poder conseguirlas. La relación encontrada adquiere plenitud de sentido en tanto la esencia del *flow* implica motivación intrínseca y afrontamiento de desafíos que se vuelven cada vez más complejos y requieren un compromiso para el entrenamiento de habilidades y la persistencia para poder alcanzarlos (Asakawa, 2010; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi et al., 1993; Swann, Piggott, et al., 2015). Asimismo, la relación con la fortaleza de religiosidad muestra que esta experiencia positiva puede implicar una dimensión de trascendencia. Seifert y Hedderson (2010) mostraron que la calidad de la experiencia de *flow* era descripta por adolescentes practicantes de *skate* como una experiencia en donde hay una desconexión con el entorno que los rodea y un “transporte” hacia otro lugar. Los autores plantean que esta experiencia de trascendencia es la que caracteriza al *flow* como experiencia intensa (“macro *flow*”), pero no todos la perciben de esa manera, por lo que es necesario continuar indagando esta relación.

Un resultado interesante es que las fortalezas asociadas al *flow* fueron aquellas características positivas asociadas al afrontamiento y el pensamiento optimista, mientras que aquellas que implican templanza o fortalezas cognitivas (e.g. integridad, capacidad de perdonar, curiosidad, apreciación de la belleza) no se asociaron a este estado. Si se considera el género, las fortalezas asociadas continúan siendo las mismas, salvo que para las chicas el *flow* también correlacionó de manera moderada con prudencia y para los chicos, con vitalidad. Pareciera que para los varones la experiencia óptima se relaciona con el entusiasmo y la energía positiva para realizar actividades. La vitalidad ha sido una de las características principales utilizada para operacionalizar el bienestar subjetivo y psicológico (Balaguer, Castillo, García-Merita, & Mars, 2005; Ryan & Frederick, 1997), por lo que la relación encontrada está en consonancia con estos antecedentes.

Para las chicas, además de las otras fortalezas, el ser cuidadosas o pensar en las consecuencias de lo que se hace, también se asocia al *flow*. Los estudios que han explorado las relaciones del *flow* con características de personalidad (e.g. Leibovich et al., 2013; Ullén et al., 2012) han encontrado correlaciones con los rasgos de escrupulosidad y extroversión, rasgos que pueden relacionarse, tanto con las características positivas de perseverancia y optimismo, como la de la prudencia y la vitalidad.

Por otra parte, se encontraron evidencias parciales a favor de la Hipótesis 5 (“La percepción de un contexto familiar cohesionado, flexible, con una comunicación abierta y promotor de desafíos correlaciona significativamente con la experiencia óptima [*flow*] en el deporte adolescente de alto rendimiento”). Las correlaciones realizadas mostraron asociaciones débiles para la mayoría de las características del contexto familiar evaluadas. La comunicación abierta con la madre, la restricción con el padre y la flexibilidad fueron las características con correlaciones más fuertes (entre .21 y .24). Sin embargo, al considerar los géneros por separado, se encuentra que para los varones no hay ninguna característica que se asocie de manera significativa, mientras que para las chicas, las asociaciones se vuelven moderadas (entre .21 y .39), especialmente la comunicación abierta con la madre, el apoyo y el desafío provisto por los padres.

Se ha propuesto que el contexto familiar constituye un agente primordial de socialización, que contribuye a definir las actividades disponibles para las experiencias óptimas (Delle Fave et al., 2011). Es decir, los padres constituyen las principales fuentes que incentivan y proponen actividades para que los adolescentes realicen, entre ellas, el deporte (Raimundi, Molina, & Bugallo, 2015). Se ha encontrado que las características del contexto familiar (como la comunicación) no se relacionan con el *flow* aunque sí con las oportunidades de experimentar disfrute, es decir, con la cantidad de actividades de disfrute que realizan (Raimundi, Molina, Leibovich, et al., 2015). Asimismo, se encontró que comunicación abierta se asocia con el incentivo que éstos brindan a sus hijos adolescentes para que se involucren en actividades que pueden constituir un desafío (uno de los principales componentes del *flow*) y el apoyo que permite llevarlas a cabo (Raimundi & Molina, en prensa). Por lo tanto, este resultado puede indicar que las características del contexto familiar se asocian con la oportunidad que tienen los adolescentes de acceder y sostener una actividad intensa como el deporte de alto rendimiento y es esto lo que puede aumentar sus oportunidades de experimentar *flow* en él.

Asimismo, es importante tener en cuenta que en estudios previos realizados en nuestro contexto, se ha concluido que las variables del contexto familiar tienen un efecto diferente en ellos y ellas, en diversos indicadores de ajuste psicosocial como abuso de alcohol (V. Schmidt et al., 2006) o autoconcepto académico (V. Schmidt, Messoulam, & Molina, 2008). Esto

muestra que las mujeres son más permeables a la influencia del contexto familiar y este patrón podría repetirse con respecto a las experiencias positivas en el deporte de alto rendimiento.

El último objetivo de la presente tesis consistió en elaborar un modelo que incluyera las fortalezas y el contexto familiar, y sus posibles relaciones con las experiencias óptimas de los adolescentes deportistas de alto rendimiento. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraron que las fortalezas y las características del contexto familiar explican el 22.40% de la varianza de la experiencia óptima (*flow*) en los deportistas de AR.

Con respecto a las características personales, el optimismo, perseverancia, valentía, vitalidad y religiosidad fueron las fortalezas humanas que tuvieron un poder predictivo sobre la experiencia óptima. Por una parte, el optimismo ha sido un constructo ampliamente abordado en la literatura, asociado a mejor estado de ánimo, mayor satisfacción con la vida, éxito en la escuela, el trabajo y los deportes, buena salud y una vida más larga (Peterson, 2000 citado en Park et al., 2013) y otros indicadores de desarrollo positivo (ver Niemiec, 2013 para una revisión). Asimismo, algunos estudios mostraron relaciones positivas con el *flow* (Delle Fave, et al., 2009; J. Schmidt, et al. 2007, citados en Delle Fave et al., 2011) por lo que el presente trabajo aporta consistencia a estos resultados.

Los optimistas poseen una orientación cognitiva emocional y motivacional positiva hacia el futuro (Peterson & Seligman, 2004) que les permite, no sólo sentirse confiados en sus habilidades y capacidades, sino que permite la elaboración de planes para afrontar los obstáculos que pueden aparecer en el camino a conseguir las metas propuestas. Los trabajos realizados con el Método de Muestreo de la Experiencia (ESM) para evaluar el *flow* en las actividades diarias, encontraron que aquellos con más episodios de experiencia óptima se involucraban más en las actividades que realizaban y utilizaban más estrategias de afrontamiento activas (Asakawa, 2004, 2010; Massimini & Carli, 1988).

Por otra parte, la vitalidad es un indicador del bienestar subjetivo (Balaguer et al., 2005; Ryan & Frederick, 1997) y este entusiasmo y energía con la vida constituye otra característica personal que influye en el logro de la experiencia óptima a través del deporte.

La perseverancia ha sido la fortaleza más relacionada con el rendimiento y los logros académicos en la escuela y el trabajo (Niemic, 2013). A pesar de que no hay antecedentes específicos desde este marco en el ámbito del deporte, los resultados del presente trabajo muestran que esta fortaleza se relaciona con la experiencia positiva de *flow* y esto es consistente con aquellos estudios que han mostrado relaciones con el compromiso en el deporte (e.g. Hodge et al., 2009; Swann, Crust, et al., 2015).

Un resultado interesante encontrado en el presente estudio es la vinculación de la experiencia óptima con las fortalezas de valentía y religiosidad. Por un lado, la valentía ha sido definida como la actitud de no echarse atrás por el miedo, los cambios, las dificultades o el dolor; defender lo que es justo a pesar de la oposición (Peterson & Seligman, 2004). La experiencia de *flow* se da cuando hay un balance entre los desafíos que plantea una actividad y las habilidades de la persona. Debido a que los desafíos constituyen experiencias o situaciones difíciles que el adolescente se plantea afrontar (Raimundi et al., 2014), la valentía puede implicar una característica personal vinculada con el afrontamiento de desafíos que se asocia al desarrollo de la experiencia óptima.

Por otro lado, la vinculación del *flow* con la fortaleza de religiosidad implica que la conexión con un universo más amplio, la presencia de creencias fuertes sobre el significado trascendente de la vida, constituyen una actitud del adolescente que puede propiciar esta experiencia óptima. Será necesario continuar indagando estas relaciones para poder profundizar en el entendimiento de estos factores personales que influyen en el *flow* de los adolescentes deportistas de alto rendimiento.

Con respecto al contexto familiar, los resultados mostraron que el poder predictivo de las características familiares evaluadas sobre el *flow* en los deportistas de alto rendimiento no es significativo. Esta experiencia óptima constituye una experiencia subjetiva que puede darse de manera ocasional, debido a su carácter extraordinario. Se la ha definido como una experiencia caracterizada por un balance dinámico entre las habilidades percibidas y los desafíos que puede plantear una actividad (Csikszentmihalyi, 1990). Por lo tanto, las características del contexto familiar parecieran tener un impacto relativo en esta experiencia personal del adolescente.

Los padres pueden ofrecer ambientes estimulantes y ofrecer apoyo, y con ello aumentar las oportunidades de experimentar *flow* a través del deporte. Sin embargo, pareciera que estas características del contexto familiar no ejercen una influencia directa. Los padres, como agentes de socialización fundamentales en la vida de los adolescentes son los principales proveedores de oportunidades, ya que son, en general, los que ofrecen oportunidades para que sus hijos se involucren en el deporte, y constituyen fuentes de apoyo instrumental y emocional (Raimundi, Molina, & Bugallo, 2015).

Se ha mostrado que los padres tienen una influencia significativa en aspectos motivacionales y percepciones de diversión, compromiso y disfrute de su deporte (Horn & Horn, 2007). Aun así, se plantea que los diferentes agentes sociales de la vida de un deportista (padres, entrenadores y pares) pueden influir en diferentes niveles de generalidad: los padres afectarían a un nivel global, puesto que son una referencia a lo largo de los diferentes contextos de la vida de los jóvenes; los entrenadores representarían la figura jerárquica de referencia determinando los valores y metas en el seno del equipo, y el grupo de iguales, si bien su papel no se ha estudiado con la misma profundidad que el de padres y entrenadores, marcarían el grado de aceptación y pertenencia al grupo (Ramis, Torregrosa, Viladrich, & Cruz, 2013).

Asimismo, el impacto de estas características familiares tuvo un peso diferencial en varones y en mujeres. Así como las correlaciones entre la experiencia óptima y las diferentes características del contexto familiar fueron significativas y moderadas para las mujeres, para los varones, ninguna de las relaciones fue estadísticamente significativa. Por lo tanto, en el modelo estructural realizado, para los varones el peso de las variables familiares fue aún más débil que para las mujeres, mostrando una vez más que el impacto de las variables familiares en diferentes constructos psicológicos, varía en función del género.

## 2. Conclusiones

¿Qué puede concluirse, a partir de los resultados presentados, sobre la experiencia óptima (*flow*) en los deportistas adolescentes de alto rendimiento y la influencia de las fortalezas

humanas y el contexto familiar sobre ésta? A continuación, se enumeran las conclusiones de la presente tesis:

1. Existen diferencias en la experiencia óptima (*flow*) de los deportistas de alto rendimiento en función del género y el tipo de deporte. Los varones presentaron puntajes más altos que las mujeres en *flow* total, equilibrio desafío-habilidad, concentración, pérdida de autoconciencia, deformación del tiempo y experiencia autotélica. Los adolescentes practicantes de deporte individual y los de tiempo y marca obtuvieron puntajes más altos en *flow* total y en algunas dimensiones de la experiencia óptima.
2. Con respecto al nivel de práctica del deporte, no se encontraron diferencias significativas en el *flow* total. Sin embargo, sí se encontraron diferencias en las dimensiones de esta experiencia óptima. Los deportistas de AR presentaron niveles más altos en metas y en concentración. Entre los varones, los de alto rendimiento obtuvieron mayores puntajes en equilibrio desafío-habilidad, concentración y experiencia autotélica, mientras que entre las mujeres, las de AR sólo presentaron niveles más altos de metas. Por lo tanto, el deporte de AR puede constituir un contexto más favorecedor de experiencia óptima para los varones que para las mujeres.
3. Los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento desarrollan un perfil de fortalezas diferente de aquellos que lo practican en forma recreativa y de los que no practican deporte, caracterizado por el optimismo, el amor al aprendizaje y por fortalezas que reflejan la importancia del vínculo con los demás (solidaridad y trabajo en equipo).
4. Los adolescentes que practican deporte de alto rendimiento perciben a su contexto familiar más cohesionado y flexible, más promotor de desafíos, con una comunicación con los padres más positiva y con menos problemas que los que practican en forma recreativa y que los adolescentes que no practican deporte.
5. Son las fortalezas de optimismo, perseverancia, valentía, vitalidad y religiosidad las que predicen la experiencia óptima (*flow*) en deportistas adolescentes de alto rendimiento, mientras que las características del contexto familiar no tienen un poder predictivo significativo en esta relación. Asimismo, entre las mujeres, la influencia de la familia adquiere mayor relevancia, mientras que para los varones la influencia es prácticamente nula.



En síntesis, los hallazgos de esta tesis muestran que el *flow* se vincula a la presencia de algunas fortalezas humanas específicas y que existen diferencias en función del género en la influencia de las características del contexto familiar sobre la experiencia óptima.

Hace unos años, se había sugerido de forma intuitiva pero sin apoyo empírico, que la posibilidad de poner en práctica las fortalezas humanas para afrontar desafíos en la vida podría facilitar la vivencia de experiencias óptimas (Seligman et al., 2009). Estos resultados ponen de relieve que son las fortalezas vinculadas a la orientación y la persistencia en el logro de las metas y la trascendencia en las propias acciones las que se vinculan con el logro de la experiencia óptima en deportistas adolescentes de alto rendimiento. Para Gould et al. (2002), cuando un deportista optimista se confronta con un desafío, tiende a tener una postura de confianza y persistencia, mientras que alguien que no tiene esta característica tiende a dudar de sus habilidades. Los campeones olímpicos que participaron de ese estudio se caracterizaban por niveles altos de optimismo disposicional, por lo que esta fortaleza puede constituir un recurso positivo para alcanzar niveles del rendimiento óptimo y afrontar las demandas de las competiciones en este nivel de práctica. Asimismo, la relación con la fortaleza de religiosidad muestra la dimensión trascendente que puede caracterizar a esta experiencia óptima, indicando una conexión con un universo más amplio y la presencia de creencias sobre el significado de la vida.

Por otro lado, el contexto familiar tuvo un impacto débil sobre la experiencia óptima de los adolescentes deportistas de alto rendimiento y el género tuvo un papel moderador en esta relación. Los padres pueden funcionar como un marco, constituyendo un ambiente favorecedor de incentivo, apoyo y de fomento de autonomía del adolescente para poder disfrutar de una actividad. En un contexto con estas características, se da la posibilidad de establecer y persistir tras metas importantes para el adolescente y se pueden construir la confianza y la motivación necesaria para un desarrollo positivo a través del deporte (Gould et al., 2002). Asimismo, el clásico trabajo de Bloom (1985) y el de Csikzentmihalyi et al. (1993) muestran que el desarrollo de un adolescente con talento requiere de la facilitación de una participación disciplinada (la actitud de "hacerlo bien"), evitando expectativas excesivas (no presionar al atleta) y de un contexto familiar estable en su sentido de apoyo y consistencia.

Los adolescentes talentosos no podrán desarrollarse a menos que estén intrínsecamente motivados, disfruten de su actividad y reciban el apoyo de sus padres, mientras trabajan en pos de conseguir sus objetivos (Csikszentmihalyi et al., 1993). El rol de los padres en el desarrollo de las experiencias óptimas, por tanto, puede constituir un marco, un ambiente que les permite focalizar su energía en el desarrollo de sus habilidades en el deporte, pero sin embargo, no influir directamente sobre la experiencia óptima (*flow*).

En conclusión, el deporte de alto rendimiento puede constituir un contexto para el desarrollo de experiencias positivas, como el *flow*. El deporte realizado a este nivel de intensidad no constituye, por sí mismo, una actividad beneficiosa o, por el contrario, perjudicial. Serán las características personales y las condiciones del contexto (padres, entrenadores, pares y el ambiente en general) las que favorezcan una elección genuina por parte del adolescente para esta alta dedicación y compromiso, que puede hacer que el alto rendimiento se convierta en una experiencia enormemente enriquecedora.

### 3. Implicaciones de los resultados

#### 3.1. Implicaciones para el trabajo de los psicólogos del deporte con adolescentes deportistas de alto rendimiento

El presente estudio fue planteado desde una orientación aplicada de la Psicología Positiva, enfoque relativamente novedoso en cuanto a la búsqueda de aquellos factores que influyen en el bienestar de los deportistas de alto rendimiento. En general, los psicólogos que se han dedicado al estudio del bienestar en el ámbito de la actividad física y el deporte, han puesto el énfasis en el estudio del ejercicio físico y el deporte recreativo, mientras que las investigaciones sobre deporte de alto rendimiento, como modalidad específica de práctica, han tenido principalmente una mirada clínica, identificando diferentes patologías (Romero, García-Mas & Brustad, 2009).

En este sentido, la presente tesis implica un aporte en el campo del deporte de alto rendimiento, en una etapa vital específica como la adolescencia y se orientó a ampliar el

conocimiento para poder generar intervenciones en el campo de las fortalezas, el talento, la excelencia y las experiencias positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012). El *flow* constituye una experiencia de gran relevancia para el deporte de alto rendimiento, en el cual se compite al máximo nivel, muchas veces bajo presión o con grandes recompensas extrínsecas en juego (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012).

La revisión más reciente de trabajos sobre *flow* en deportistas de élite (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012) muestra que se necesitan estudios que comparen diferentes niveles de práctica deportiva. La presente tesis contribuye en el entendimiento de esta cuestión. Por un lado, la literatura ha planteado que la naturaleza de la competición (dominante en el alto rendimiento) puede hacer que los deportistas se focalicen en las recompensas extrínsecas más que en las intrínsecas, cuestión que haría imposible el desarrollo del *flow*. Sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias en el *flow* en los grupos de adolescentes en función de la actividad que realizan, por lo que puede sostenerse, como planteaban Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988), que cualquier actividad puede ser un contexto facilitador de la experiencia óptima.

Los resultados presentados en esta tesis muestran la importancia de indagar las condiciones y los factores que hacen que el deporte pueda ser un contexto favorecedor de experiencias positivas y desarrollo personal. No puede establecerse a priori que el alto rendimiento sea “malo” o perjudicial para un adolescente. Dada la diversidad y complejidad de los factores involucrados, el proceso de desarrollo del talento requiere una comprensión dinámica y holística, característica de los enfoques interaccionistas que consideran al individuo, su herencia genética y la influencia de las diferentes variables psicosociales (Henriksen, Stambulova, & Roessler, 2010; Ramadas et al., 2012).

Como evidencian los resultados presentados, los deportistas de alto rendimiento perciben experiencias óptimas en la práctica de su deporte, poseen fortalezas humanas que constituyen características positivas relacionadas con el bienestar subjetivo, y perciben relaciones familiares positivas. Por lo tanto, se puede decir que el deporte de alto rendimiento ofrece una excelente oportunidad para las experiencias positivas y para el desarrollo del talento atlético. Sin embargo, para que esta oportunidad pueda darse, el entorno del deportista, fundamentalmente sus padres y entrenadores, figuras que impactan sobre la motivación y otros

indicadores de satisfacción con la práctica deportiva, deben constituir verdaderas fuentes de apoyo e incentivo (Côté, 1999; Csikszentmihalyi et al., 1993; Gould et al., 2002; Pazo et al., 2012).

Uno de los propósitos de esta tesis es el de contribuir al desarrollo de intervenciones que favorezcan la construcción de contextos positivos en el deporte adolescente de alto rendimiento, sobre todo para los deportistas argentinos.

Los atletas de élite son aquellos que por su orientación a la excelencia en el deporte, han llegado a la participación en competencias de alto nivel, como los Juegos Olímpicos u otras competencias internacionales. Para un profesional de la salud y específicamente para un psicólogo, trabajar con atletas de este tipo es una oportunidad para trabajar con dedicados y talentosos adolescentes que han llegado a la cima de su deporte (Baillie & Ogilvie, 2002).

A partir de los resultados encontrados en la presente tesis, se puede enfatizar la importancia del trabajo del psicólogo en la enseñanza y el entrenamiento de las habilidades psicológicas para el deporte. Por una parte, la importancia del optimismo y su relación con la experiencia óptima puede constituir un área de trabajo importante. A través de las técnicas cognitivo-conductuales, como la reestructuración cognitiva, la detención del pensamiento, las auto-instrucciones o la imaginación o visualización, los psicólogos del deporte pueden contribuir a la adquisición de habilidades para controlar los pensamientos y emociones y, con ello, facilitar las experiencias óptimas en el deporte que practiquen.

Por otra parte, la definición de entrenamiento psicológico en el deporte implica un doble objetivo que se debe tener en cuenta para el trabajo integral con los deportistas. Se trata de “la aplicación de una serie de teorías y técnicas procedentes de la Psicología, dirigidas a la adquisición o mejora de las habilidades psicológicas necesarias para hacer frente a las distintas situaciones deportivas, de forma que permita mejorar o mantener el rendimiento deportivo, así como ayudar en el crecimiento y bienestar personal de los deportistas” (Balaguer & Castillo, 1994 p. 311). Es por ello que, el rol de la enseñanza y los programas de habilidades psicológicas no sólo deben orientarse hacia el rendimiento deportivo, sino también al desarrollo de habilidades para afrontar las situaciones que conlleva la vida de un deportista de

élite, como la intensidad de la práctica, las lesiones, los viajes, el vínculo con la prensa, etc. (Buceta, 2004).

Asimismo, el rol del psicólogo implica el apoyo al deportista en el desarrollo de otros intereses ajenos al deporte, que compensen su alta dedicación y le ayuden a mantener un equilibrio psicológico que es fundamental para su salud, felicidad y también para su rendimiento (Buceta, 2004; Torregrosa, Sanchez, & Cruz, 2004). En este sentido, Hodge (2014) plantea que el entrenamiento en habilidades como la motivación, el compromiso y la fortaleza mental no debe ser focalizado sólo en el rendimiento deportivo, sino que estas habilidades pueden constituir valiosos recursos aplicables para cualquier dominio vital: la escuela, las relaciones interpersonales y el futuro.

Ahora bien, el rol del psicólogo no se limita al trabajo con el deportista, sino que, para realizar un abordaje integral, es necesario conocer y evaluar el contexto que rodea al adolescente y con ello planificar intervenciones orientadas al bienestar y desarrollo positivo. Los padres y la familia en general, y específicamente al tratarse de deportistas adolescentes, constituyen el ambiente de socialización más cercano del deportista. Una función específica del psicólogo del deporte al trabajar con deportistas de estas edades es la de organizar reuniones informativas y de asesoramiento con los padres y atender a sus demandas, facilitando la relación de los padres con sus hijos y promoviendo una mejor interacción de los padres, entrenadores y la institución deportiva (Buceta, 2004).

Considerando los resultados de la presente tesis y los antecedentes que muestran que el apoyo percibido de los padres se va modificando a lo largo de la carrera deportiva (Côté, 1999; Lauer et al., 2010), así como las diferencias encontradas en función del género, es necesario tener en cuenta la etapa en la que se encuentra cada deportista, sus objetivos, su motivación y sus características personales para favorecer un involucramiento “óptimo” de los padres, que refleje formas saludables y positivas de interacción con el adolescente en el contexto de su deporte (Sacks et al., 2006).

Siguiendo a Harwood y Knight (2015), los padres que logran este vínculo positivo con sus hijos deportistas son los que tienen las habilidades para seleccionar oportunidades adecuadas y proporcionar el apoyo necesario, son padres que saben gestionar las demandas de las

competiciones y constituyen modelos de inteligencia emocional para sus hijos, pueden fomentar y mantener relaciones saludables con otros significativos y adaptar su participación y el tipo de apoyo a las diferentes etapas de la carrera deportiva de su hijo. Por lo tanto, trabajar con los padres en la enseñanza de pautas para construir prácticas parentales que aumenten las posibilidades de los adolescentes para alcanzar su potencial deportivo y hagan del deporte una experiencia positiva, es una tarea de incuestionable valor para el psicólogo del deporte.

Otra figura central para el contexto del deportista es el entrenador. Las fortalezas más asociadas al *flow* han sido el optimismo, la valentía y la perseverancia, lo que significa que los deportistas de alto rendimiento, para hacer de su deporte una experiencia positiva, necesitan poder desplegar sus habilidades y sentirse competentes y motivados. Para generar un contexto óptimo de aprendizaje y rendimiento, los entrenadores deben ser capaces de estimular a sus deportistas, mediante la superación de desafíos (Buceta, 2004; Gould et al., 2002). Los entrenamientos deben ser variados, dinámicos e interesantes y deben constituir verdaderas oportunidades para el desarrollo de la motivación por la práctica (sobre todo por la intensidad y la cantidad de tiempo que deben dedicar a él) y la autoconfianza en sus competencias y habilidades.

El clima creado por el entrenador afecta la motivación de sus jugadores y con ello, su desarrollo y rendimiento, su bienestar y su continuidad en el deporte (e.g. Álvarez et al., 2009; Balaguer et al., 2006; Duda et al., 2013). Por lo tanto, el rol del psicólogo debe estar orientado a mejorar, a través del trabajo conjunto con los entrenadores, los climas motivacionales de estos adolescentes para hacer del deporte una experiencia realmente positiva (Castillo, Ramis, Cruz, & Balaguer, 2015; Duda, 2013a; Duda et al., 2013).

De esta manera, el rol del psicólogo cobra especial relevancia durante la formación de los deportistas, ya que en esta etapa el aprendizaje resulta más efectivo y se puede trabajar con mayores plazos de tiempo (Marsillas et al., 2014). A pesar del gran desarrollo que ha tenido la Psicología del deporte en los últimos años, todavía no hay una consolidación del rol del psicólogo en este ámbito específico. Un estudio con equipos de alto nivel en España mostró que la mayoría de los entrenadores y dirigentes cree que el psicólogo es una figura de la cual se puede prescindir y son más bien la excepción los equipos que tienen un psicólogo

trabajando con ellos (Reverter et al., 2008). Aún queda mucho camino por recorrer en este sentido, para afianzar los aportes específicos que se pueden realizar en el ámbito del deporte.

Por último, una cuestión de gran relevancia que como profesionales de la salud implica una ética de trabajo orientada a la democratización, es la contribución al logro de la igualdad de género en el acceso al deporte, y específicamente al deporte de alto rendimiento. El porcentaje de mujeres que practican deporte en el comienzo del siglo XXI es todavía reducido si lo comparamos con los datos extraídos de la población masculina, no sólo en el deporte de alta competición sino también en los otros modelos de práctica deportiva (Alfaro, 2004). Han sido los factores culturales de la educación y los estereotipos de género los responsables de estas diferencias en la práctica del deporte, ya que en los países en donde las diferencias de género son menos marcadas, la práctica del deporte se vuelve mayor entre las mujeres (Balaguer & Castillo, 2002). Por lo tanto, es necesario generar estrategias para crear un contexto deportivo favorecedor de la práctica para las mujeres en todo nivel, mediante la sensibilización de la escuela y la formación de los docentes para el fomento de la competición deportiva femenina en el ámbito escolar; la selección de talentos deportivos, con programas diferenciados para hombres y mujeres, la eliminación de las discriminaciones económicas y premios, el aumento del número de entrenadoras y profesionales que trabajan en el deporte (psicólogas, preparadoras físicas, médicas, etc.), y la difusión y potenciación del modelo de mujer deportista (Alfaro, 2004). De esta manera, el rol del psicólogo, como verdadero profesional de la salud, se encuentra con un desafío aún mayor por el cual vale la pena luchar.

### **3.2. Implicaciones para la evaluación de las fortalezas y el contexto familiar en adolescentes argentinos**

Desde el punto de vista de la evaluación, tanto en el ámbito aplicado como para la investigación, el presente estudio realiza un aporte adicional específico.

Por un lado, el Inventario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth), en su versión adaptada a nuestro contexto (Raimundi, Molina, Hernández-Mendo, et al., 2015) permitió la descripción de las características positivas de los deportistas de ciertas Selecciones Nacionales

Argentinas, así como la de los adolescentes de población general. Se trata de un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas para su uso en este medio sociocultural, que permite la identificación de atributos positivos que se corresponden con un enfoque de salud, ya no como ausencia de enfermedad sino como posibilidades para la construcción de recursos personales que contribuyen al bienestar y a la satisfacción de las personas (Nistor, 2011; Rashid et al., 2013).

Por otro lado, con respecto al contexto familiar, teniendo en cuenta que las formas y significados que adoptan las evaluaciones familiares en un contexto son intransferibles a otros, las características de estos entornos y las interacciones entre padres e hijos, deben ser tomadas como construcciones históricas y sociales (V. Schmidt, Marconi, et al., 2008). Asimismo, la detección de las diferencias en los constructos en función a las influencias culturales contribuye a la comprensión de las características comunes a todos los seres humanos (Delle Fave et al., 2011).

Es por ello que, mediante un estudio en dos etapas, una cualitativa y otra cuantitativa, se desarrolló un instrumento de evaluación para medir una característica del contexto familiar que se ha asociado a las experiencias óptimas de los adolescentes en sus actividades diarias. Asimismo, se trata de un constructo novedoso que implica un recurso familiar con el que el adolescente puede contar y que contribuye a su ajuste psicosocial (Raimundi, Molina, & Bugallo, 2015; Raimundi et al., 2014; Raimundi & Molina, en prensa).

Por último, como objetivo adicional para determinar la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados en la presente tesis, se realizaron Análisis factoriales confirmatorios, Análisis del componente de la varianza y Análisis de generalizabilidad, que permitieron confirmar los modelos de medición hipotetizados en cada una de las escalas de evaluación, mostrando en su gran mayoría, adecuados índices de validez y confiabilidad.



## 4. Limitaciones y direcciones futuras

### 4.1. Avances y controversias en la evaluación del *flow*

A partir de la publicación del libro *Beyond boredom and anxiety* de Csikszentmihalyi en 1975, un creciente número de publicaciones han tomado a la experiencia óptima como objeto principal de estudio. Según Rich (2013), para el año 2011 el *flow* se ha convertido en uno de los tópicos más estudiados en la Psicología Positiva. Una búsqueda exploratoria arrojó 1230 publicaciones en la base de datos PsycInfo (excluyendo las publicaciones de *flow* para temas no relacionados, como *blood flow* o *cash flow*).

La investigación del *flow* en el ámbito del deporte comenzó hacia los años '90 con los primeros trabajos empíricos (e.g. Jackson & Roberts, 1992; Jackson, 1992) y a partir de ese momento un gran número de estudios han ido emergiendo, incluyendo aquellos considerados como pioneros en la conceptualización de la experiencia (Jackson, 1995, 1996), como en la medición y evaluación del constructo (e.g. Jackson et al., 1998; Jackson & Marsh, 1996). A pesar de que las características del *flow* han sido ampliamente estudiadas y replicadas en diferentes estudios, existen todavía controversias y cuestiones aún no respondidas acerca de esta experiencia (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012).

En primer lugar, la cuestión de la frecuencia con la que puede darse el *flow* entre los deportistas. Por una parte, los deportistas refieren experimentar el estado raras veces (Jackson, 1992). Por la otra, a lo largo de los estudios se ha mostrado que de las nueve dimensiones postuladas en el modelo, los deportistas sólo identifican algunas de ellas (e.g. Chavez, 2008; Jackson, 1996; Seifert & Hedderson, 2010). Estos autores plantean esto puede darse porque esas dimensiones están implícitas entre los deportistas, como el equilibrio desafío-habilidad o las metas claras. Sin embargo, se ha planteado que este resultado contradictorio puede darse por la manera realizar la evaluación del *flow*, a través de entrevistas en profundidad, en las que se busca identificar las nueve dimensiones, dándole al deportista una definición para orientarlo en la caracterización de la experiencia (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012). Asimismo, Nakamura y Csikszentmihalyi (2002) y Delle Fave et al. (2011) postulan que el *flow* medido a través el ESM, en su complejidad, sólo se da raras veces, sobre todo en adolescentes, mientras

que con las entrevistas se accede retrospectivamente a la experiencia y siempre se puede encontrar una experiencia que se asemeje a la propuesta en la definición.

En segundo lugar, se ha propuesto teóricamente (Csikszentmihalyi, 1975) que el *flow* puede darse en un continuo, desde una experiencia subjetiva profunda, que ocurre de forma muy poco frecuente (“macro *flow*”) hasta una experiencia diaria o “micro”. Sin embargo, hasta el momento poco se ha avanzado en el discernimiento de esta cuestión, que ya se planteaba en el ámbito del deporte: “más estudios se necesitan para clarificar si el *flow* es un estado que se experimenta raras veces por los mejores atletas, o puede vivenciarse diariamente en cualquier nivel de práctica” (Jackson, 1992 p. 177).

Por lo tanto, los diversos métodos que se han utilizado para la evaluación de la experiencia óptima siguen planteando dificultades, por lo que en la actualidad no existe un método indiscutible, que pueda considerarse un estándar para su medición (Moneta, 2012).

La presente tesis ha utilizado una medida psicométrica basada en la *Flow State Scale* (Jackson & Eklund, 2002; Jackson & Marsh, 1996), tanto para la caracterización del estado entre los deportistas de alto rendimiento, como para su comparación con los adolescentes de los otros niveles de práctica y el estudio de la influencia de los factores personales y del contexto. La Escala de Experiencias Óptimas para adolescentes (Leibovich & Schmidt, 2015) presentó adecuados índices de validez para la presente muestra (a través de la realización de AFC), aunque las dimensiones de deformación del tiempo y unión acción-conciencia arrojaron errores de medida y presentaron pesos factoriales bajos. Asimismo, algunos índices de consistencia interna y confiabilidad obtenidos presentaron carencias. En otras versiones adaptadas de la escala (e.g. Rufi et al., 2014; Vlachopoulos, Karageorghis, & Terry, 2000), el ajuste del modelo de nueve factores tampoco fue del todo satisfactorio. Asimismo, aun cuando el ajuste del modelo ha sido satisfactorio a lo largo de las escalas de evaluación adaptadas a diferentes contextos, en ciertas dimensiones, como la transformación del tiempo o pérdida de autoconciencia, se ha observado un peor ajuste y peores índices de consistencia interna (Fournier et al., 2007; García-Calvo et al., 2008; Gouveia et al., 2012; Jackson & Eklund, 2002). Estos resultados indican que se debe tener cautela a la hora de interpretar estos componentes de la experiencia óptima.

Por otro lado, la revisión de la literatura muestra que al utilizar uno y otro método de evaluación, se encuentran diferencias. Por ejemplo, mediante la utilización del ESM se encuentran niveles más bajos de *flow* que cuando se utilizan las medidas retrospectivas, en este caso, el cuestionario (Schüler & Brunner, 2009). El ESM es un método complejo que permite medir el *flow* diariamente. Sin embargo, puede alterar el curso de los eventos que están sucediendo, y con ello, la actividad y la experiencia subjetiva o, puede llevar a las personas a prestar una inusual atención a sus estados internos o conductas (Delle Fave et al., 2011).

Los autores han resaltado estas problemáticas en cuanto a las medidas cuantitativas, mostrando que los métodos cualitativos permiten explorar la intensidad y subjetividad de la experiencia de una manera más efectiva (Swann, Keegan, Piggott, & Crust, 2012). A pesar de ello, persiste el problema de la retrospección de la experiencia y el sesgo de la memoria, propio de los diseños de investigación que no recolectan los datos en tiempo real (Portell et al., 2015). En algunos trabajos se ha mostrado una relación entre el *flow* y el rendimiento deportivo (Bakker et al., 2011; Fernández Macías et al., 2015). Sin embargo, estos trabajos no consideran el sesgo que puede producir, al recordar, el haber tenido un rendimiento máximo. De esta manera, los deportistas pueden tender a recordar de manera más positiva la experiencia y a responder afirmativamente a los componentes del *flow*.

Por último, mediante la revisión de la literatura, se pudo observar que no existe aún una delimitación clara entre el constructo de *flow* y otros constructos asociados a los “momentos óptimos”, como las experiencias cumbre o el rendimiento óptimo. Esta expresión de “momentos óptimos” se ha utilizado como término global para definir estados positivos de conciencia que los deportistas (y otras personas en diferentes actividades) experimentan durante la práctica o la competición (Kimiecik & Jackson, 2002).

Según Orta Cantón (2013), aunque la falta de una definición clara y operativa del *flow* puede estar detrás de las diferencias encontradas a la hora de estudiar la experiencia óptima en el deporte -y en otras actividades también- (ver Delle Fave et al., 2011, para una revisión), los investigadores han defendido estas diferencias, argumentando como posibles causas, por un lado, a las diferencias en el tipo de deporte y el contexto de práctica, y por el otro, a las características individuales. Se plantea, asimismo, que en muchos de estos trabajos se ha

pasado por alto el hecho de que el lenguaje (el idioma) actúa como un mediador y un transmisor de la propia experiencia. En este sentido, Sparkes y Partington (2003 citado en Orta Cantón, 2013) afirman que no se puede acceder directamente a la experiencia real del *flow*, sino a una descripción de ella, por tanto, se resalta la naturaleza social, construida y dependiente del momento y lugar donde es investigada. Si se asume esta posición, se asume que el *flow* no es un fenómeno universal y que el foco de la investigación, más que en la realidad de la experiencia, debería estar en el significado que las personas le atribuyen (Delle Fave et al., 2011). Por lo tanto, Orta Cantón (2013) ha sugerido abordar el *flow* como una realidad narrativa, analizándola desde el significado que sus protagonistas (en este caso, los deportistas) le confieren.

Por otro lado, otra perspectiva para la evaluación de esta experiencia óptima compleja puede ser la psicofisiológica, pero aún son realmente escasos los trabajos que se focalizan en el estudio del *flow* desde la expresión de los fenómenos psicológicos en los procesos físicos (ver Peifer, 2012, para una revisión). La característica distintiva de la experiencia óptima es que aparece durante la realización de una actividad cuando la persona está completamente absorta y hay una pérdida de la conciencia de sí mismo. La problemática, antes mencionada, de todas las medidas psicométricas es que si se les pregunta a los participantes acerca de su estado en el mismo momento en que se da la experiencia, se entra en una auto-reflexión que provoca la interrupción del *flow*. Por ello es que, aun con sus limitaciones, hasta el momento la manera más difundida de evaluar este estado ha sido la utilización del autoinforme luego de la realización de la actividad. Las medidas psicofisiológicas poseen la ventaja de que pueden ser utilizadas durante la realización de la actividad sin producir la interrupción del estado. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que al constituir el *flow* una experiencia subjetiva, estas medidas no podrán sustituir las evaluaciones psicométricas clásicas, pero sí podrán aportar información adicional y sobre todo, una evaluación simultánea de la experiencia (Peifer, 2012).

Asimismo, un abordaje novedoso, aun completamente inexplorado, podría ser el de la utilización de técnicas como la hipnosis para la inducción del estado de *flow*. Si bien se ha utilizado la hipnosis como estrategia de intervención con deportistas (Hernández-Mendo, 2001; Jara & Garcés de los Fayos, 1995), su utilización como técnica para el estudio de

diversos procesos es algo muy reciente. Por ejemplo, se ha utilizado la sugestión hipnótica para la comprensión del fenómeno de la sinestesia, como un fenómeno especial del procesamiento cognitivo (Cohen Kadosh, Henik, Catena, Walsh, & Fuentes, 2009). Por lo tanto, así como es posible “generar”, a través de la hipnosis, una experiencia cognitiva como la de la sinestesia, podría ser interesante utilizar esta técnica para inducir una experiencia óptima en la persona y de esta manera poder comprender mejor este estado y todos sus componentes.

Según Moneta (2012), aún quedan muchas preguntas por resolver en el estudio de esta experiencia sumamente compleja y debe considerarse que, hasta el momento, ningún instrumento de evaluación constituye una medida completamente sólida para su evaluación. Para la mejora de la evaluación de este constructo será necesario continuar en la búsqueda de las respuestas a estas preguntas: ¿es el *flow* un constructo unitario o se trata de diversos constructos (sus dimensiones) que se combinan para dar forma a este particular estado? ¿Hay diversos niveles de equilibrio desafío-habilidad que llevan a diferentes niveles de la experiencia? ¿Cuál es la diferencia específica con los demás estados de experiencia óptima, como las experiencias cumbre o el rendimiento cumbre? Por una parte, será imprescindible obtener evidencia acerca de la validez convergente y discriminante en relación a las medidas de estos constructos similares y continuar estudiando en profundidad la experiencia de *flow* para caracterizarla desde lo empírico. Por otra parte, se plantea que las medidas deben ser validadas en diferentes contextos. Aunque hay diversos estudios transculturales y adaptaciones de los diferentes instrumentos, la pregunta central es: ¿si se repitiera todo el proceso de investigación que llevó a plantear el modelo de los nueve componentes a través de entrevistas, y luego se realizara el desarrollo psicométrico del instrumento en una nueva cultura, se identificarían los mismos componentes de la experiencia? (Moneta, 2012).

Como conclusión, se puede decir que la combinación de métodos y técnicas de evaluación como entrevistas, cuestionarios, observación, narraciones, autorregistros diarios y la utilización de metodología experimental y medidas psicofisiológicas, se vuelve imprescindible si se quiere conocer en profundidad esta experiencia y saber hasta qué punto los resultados hallados son método-dependientes, artificios del método utilizado o pueden, complementariamente, captar la complejidad del *flow* en la actividad de la que se trate. La complementariedad metodológica y la utilización de *mixed-methods* permiten un abordaje

integral de estos complejos fenómenos de estudio, permitiendo justificar “una ciencia del comportamiento que va más allá de una ‘cruz’ en un cuestionario para evaluar cómo la persona se sintió o se comportó durante el último mes” (Portell et al., 2015).

## **4.2.Limitaciones de este estudio y perspectivas futuras de investigación**

Este trabajo presenta algunas limitaciones. Las primeras se relacionan con la muestra utilizada. Debido a que se trabajó con una muestra no probabilística y la misma no es representativa, se encontraron diferencias en función de algunas características sociodemográficas.

En primer lugar, los grupos de comparación se conformaron a través de la asignación en función de un criterio: la práctica de deporte por fuera de las horas de Educación Física. Esta situación provocó que el grupo de adolescentes que practicaban deporte (GC1) estuviera compuesto, en su mayoría por varones y se diera la situación inversa en el grupo que no practicaba deporte (GC2), por lo que los grupos de comparación no estuvieron equiparados en función del género. Esta diferencia refleja un fenómeno que se observa de forma recurrente en población general: los varones practican deporte con mayor frecuencia que las mujeres (ver Capítulo I).

En segundo lugar, se encontraron diferencias en el estado civil de los padres, en la composición familiar y en la frecuencia de contacto con los padres. El grupo de deportistas de alto rendimiento posee familias con una composición más tradicional, es decir, con mayor porcentaje de padres casados y, aunque en su mayoría los adolescentes de todos los grupos viven en hogares biparentales, en el grupo AR se observó una proporción significativa de adolescentes que poseen “otra” conformación familiar. Este tipo de conformación familiar implica adolescentes que no viven de manera permanente con sus padres, por lo que en este grupo se incluyeron aquellos deportistas que residen en el Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (CeNARD) en Buenos Aires, debido a su compromiso con la representación nacional en su deporte o en alojamientos (residencias o departamentos) otorgados por sus clubes de origen. Asimismo, debido a esta situación que hace que muchos adolescentes del grupo AR no vivan de manera permanente con sus padres por su actividad

deportiva, la frecuencia de contacto de muchos de ellos es mensual o anual, mientras que la de los adolescentes de población general es diaria o semanal.

Por último, se encontraron diferencias significativas en el nivel de instrucción de la madre y en la situación laboral de ambos, que muestran niveles más bajos de educación y menor estabilidad laboral en el GC2. Estas características podrían estar indicando que el grupo de adolescentes que no practica deporte posee indicadores de nivel socioeconómico más bajo que los otros dos grupos. Diversos estudios (e.g. Anderson et al., 2003; Hashemi, Hojjati, Nikravan, & Feizabadi, 2013; Veselska, Madarasova Geckova, Reijneveld, & Van Dijk, 2011) mostraron que la cantidad de actividades extracurriculares en las que participan los adolescentes se asocia al nivel socioeconómico familiar. Esta situación se repite en la presente muestra, mostrando que los que acceden a la práctica del deporte en nuestro contexto también son aquellos adolescentes que pertenecen a familias con mayor nivel socioeconómico.

Por otro lado, los adolescentes de población general, pertenecientes a los grupos de comparación GC1 y GC2 fueron contactados a través de sus escuelas, todas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires, capital y ciudad con la mayor densidad de población del país ( $14,450.8 \text{ h/km}^2$  [INDEC, 2010]). En futuros estudios, será necesario ampliar las muestras, para poder contar con adolescentes de otras regiones de Argentina, ya que se trata de un país con un territorio extenso y una diversidad sociocultural importante.

Asimismo, surge el interrogante acerca de la influencia de la escolarización en la socialización del deporte y la actividad física. En Argentina, para el año 2013, la tasa neta de escolarización del nivel secundario rondaba el 85% (con diferencias en cuanto a la región). El acceso al nivel secundario, el modo en que se lo transita y las posibilidades de terminarlo se encuentran estrechamente asociadas a las desventajas sociales de origen. Estos datos sólo consideran las áreas urbanas del extenso país (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2014). Evidentemente, la exclusión del sistema educativo, no sólo produce un impacto en la formación de los niños y adolescentes, sino en sus posibilidades de desarrollo y en su calidad de vida que deberán ser atendidos por políticas sociales.



Por ello, es preciso tener cautela al generalizar los resultados y tener en cuenta las diferencias que aún persisten en cuanto a la socialización del deporte en función del género y el acceso desigual a las actividades deportivas en función del nivel socioeconómico.

Estas diferencias encontradas, más allá de la limitación de no contar con grupos equiparados en función de estas características, muestran un perfil de características sociodemográficas particulares para los adolescentes deportistas de alto rendimiento argentinos que será necesario seguir indagando, ya que no hay antecedentes específicos que permitan discutir estos resultados encontrados.

Por último, el grupo GC2 estuvo compuesto por adolescentes que no realizan deporte, pero que realizan otro tipo de actividades que pueden constituir contextos para el desarrollo de experiencias óptimas. Las actividades artísticas, como la ejecución de un instrumento, la actuación, el baile y el canto fueron las actividades más elegidas entre estos adolescentes. Asimismo, las actividades sociales (e.g. pasar tiempo con amigos y charlar con ellos) también han sido identificadas como actividades de disfrute. Esta situación puede constituir una limitación debido a la heterogeneidad en la composición de este grupo, que dificulta estudiar la influencia que puede tener el tipo de actividad que realizan los adolescentes cuando éstas no constituyen un deporte. Por lo tanto, aunque el objetivo de la presente tesis fue estudiar las diferencias en función a la práctica del deporte, en futuros estudios será necesario considerar la naturaleza de la actividad que se está evaluando, pudiendo evaluar por separado las diferentes actividades, ya que algunos trabajos muestran que esta experiencia compleja puede presentar diferencias en algunos de sus componentes en función de la actividad que se trate (Delle Fave et al., 2011).

Con respecto al grupo de deportistas de alto rendimiento, la muestra también fue intencional, incluyendo a las Selecciones Nacionales de diversos deportes, cuya sede de entrenamiento para estos equipos es el Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (CeNARD). Un dato interesante es que el único deporte que posee un centro de entrenamiento con instalaciones propias es la Asociación del Fútbol Argentino (AFA). En su predio de la localidad de Ezeiza (a 40 km de la Ciudad de Buenos Aires) se entrenan los deportistas seleccionados para los equipos de las diferentes categorías, tanto para el fútbol, como para el fútbol sala. La presente tesis no contó con ningún adolescente de este deporte, por lo que sería interesante, en futuros



estudios incorporar a las Selecciones juveniles de fútbol, ya que constituye un deporte muy influyente a nivel mundial y en especial en el contexto en el que se desarrolló este estudio. En este sentido, sería interesante estudiar la influencia de la profesionalización del deporte a tan temprana edad y las características del entorno de este deporte en particular.

La muestra contó con una menor cantidad de deportistas de modalidades individuales, debido a la naturaleza de los grupos de entrenamiento para este tipo de deporte. Para futuras investigaciones sería interesante incluir adolescentes de más deportes individuales, como natación, tenis, esgrima, e incluso deportes de invierno, que constituyen modalidades olímpicas y no han tenido, a través de los estudios, la misma atención que la han tenido las disciplinas colectivas como el fútbol, basquetbol o balonmano.

Con respecto a las variables del contexto familiar, una cuestión importante a considerar es que más allá de las conductas de los padres, lo que influye en la participación, persistencia, esfuerzo y en el rendimiento, es la percepción que tienen los adolescentes en cuanto a estas conductas y actitudes del contexto familiar (Fredericks & Eccles, 2004 citado en Horn & Horn, 2007; Teques & Serpa, 2009). Teniendo en cuenta esto, el presente estudio trabajó sobre estas percepciones y no sobre las conductas o las percepciones de los padres acerca de sus propias conductas. Podría ser interesante, en un futuro, contar con esta fuente de información para comparar una y otra percepción.

Por último, existen algunas limitaciones asociadas a la forma en que se operacionalizaron las variables de este estudio. Por un lado, éstas se vinculan con limitaciones generales en el estudio del *flow*, desarrolladas en el apartado anterior. Por el otro, el estudio de las fortalezas humanas es considerado un campo caracterizado como joven y en desarrollo (Niemiec, 2013). Esto plantea la relevancia de perfeccionar las medidas con las que se estudian estos constructos. Asimismo, debido a que se trató de un estudio transversal y que el mismo no permite establecer la dirección de las relaciones encontradas, futuras investigaciones podrían ser llevadas a cabo mediante diseños longitudinales o prospectivos (Ato et al., 2013).

Más allá de estas limitaciones, esta tesis permitió caracterizar la experiencia óptima en adolescentes deportistas que componen las Selecciones Nacionales Argentinas y mostrar que el deporte de alto rendimiento puede ser un contexto favorable para el desarrollo del *flow*, así

como los otros niveles de práctica deportiva. Asimismo, los resultados muestran que los varones perciben en mayor medida esta experiencia positiva y es el deporte individual y el de tiempo y marca la modalidad que más puede favorecerla.

Asimismo, esta tesis hace aportes para el estudio de las fortalezas humanas y constituye el primer antecedente que aplica esta perspectiva desde enfoque de la Psicología Positiva en el ámbito del deporte. Los deportistas de alto rendimiento presentaron un perfil particular de fortalezas humanas que constituyen características positivas asociadas al bienestar y la satisfacción vital.

Con respecto al contexto familiar, se caracterizaron las relaciones familiares desde la percepción del adolescente deportista de alto rendimiento, mostrando que poseen una comunicación abierta con ambos padres, sus padres constituyen fuentes para promoverles desafíos en sus vidas y perciben un funcionamiento familiar caracterizado por la unión emocional y la flexibilidad de roles y reglas, características que se han asociado a un funcionamiento saludable (Leibovich & Schmidt, 2010).

Con respecto al modelo predictivo, se encontró que las fortalezas relacionadas con el *flow* entre los deportistas de alto rendimiento son aquellas que tienen que ver con una orientación y afrontamiento positivo hacia metas difíciles y la persistencia para lograrlas. Por otra parte, el peso de las características personales en el *flow* es mayor que el de las variables del contexto familiar y existe una moderación del género en esta relación.

Por último, este estudio hace aportes para la evaluación de las características personales positivas (fortalezas humanas) en los deportistas de nuestro contexto, en general, y de los deportistas de alto rendimiento, en particular, y para la evaluación de la promoción de desafíos por parte de los padres, como una característica del contexto familiar asociada al desarrollo positivo. Asimismo, este trabajo provee lineamientos para futuras líneas de investigación relacionadas con la optimización en la evaluación del *flow*.

Para finalizar, se considera que la función primaria de toda disciplina científica es hacer avanzar el conocimiento en la misma a través de la investigación. En el mundo, ha habido un gran desarrollo en este sentido y se han desarrollado estudios que posibilitan incrementar el

cúmulo de conocimientos en la Psicología del deporte y la actividad física y aportan herramientas para los deportistas, entrenadores y demás personas involucradas en este ámbito.

El crecimiento de la Psicología del deporte en Sudamérica ha sido dispar, teniendo a Brasil en la cabeza del progreso en investigación y en formación de profesionales a través de diferentes cursos de grado y posgrado y la realización de tesis doctorales (Becker, 2001). En cambio, en Argentina, como en otros países sudamericanos, ha habido un gran empuje a nivel de capacitación de los psicólogos, pero la investigación es una cuestión todavía pendiente. Por lo tanto, la presente tesis también constituye una contribución para la consolidación de la Psicología del deporte como disciplina científica, sostenida en investigaciones que impliquen aportes significativos para los profesionales que trabajan en el área. Siguiendo los principios éticos de la *International Society of Sport Psychology* (ISSP) (2015), conscientes de la responsabilidad profesional y científica con la comunidad, se busca aplicar el conocimiento en la Psicología del deporte para contribuir al bienestar humano.



## Conclusions

What can be concluded from the results on optimal experience (flow) in adolescent elite athletes and character strengths and family context the influence on this? Main conclusions of this thesis are listed below:

1. There are differences in optimal experience (flow) of elite athletes by gender and type of sport. Males had higher scores than women in total flow, challenge-skill balance, concentration on the task, loss of self-consciousness, transformation of time and autotelic experience. Athletes from individual and “mark and score” sports (i.e. athletics, gymnastics, shooting) perceived more total flow and more of some dimensions of optimal experience (e.g. unambiguous feedback).
2. With regard to the level of practice, no significant differences in total flow were found. However, there were differences in some dimensions of optimal experience. Elite athletes had higher levels of clear goals and concentration on the task. Among men, elite athletes obtained higher scores in challenge-skill balance, concentration on the task and autotelic experience, while among women, elite only had higher levels of clear goals. Therefore, elite sport may be a more favorable environment for optimal experience for men than for women.
3. Adolescents who practice elite sport develop a profile of character strengths different from those who practice it recreationally and adolescents who do not practice sport, characterized by optimism, love of learning and strengths that reflect the importance of relationships with others (solidarity and teamwork).
4. Adolescents who practice elite sport perceive their family context more cohesive and flexible, more challenges’ promoter, with a more positive communication with parents and with fewer problems than those who practice sport recreationally and adolescents who do not play sports.
5. Character strengths of optimism, perseverance, bravery, zest and religiosity predicted optimal experience (flow) in adolescent elite athletes, while family context characteristics did

not have a significant predictive power in this relationship. Moreover, among women, the influence of the family became more important, while for men the influence was negligible.

In summary, the findings of this thesis showed that flow is related to the presence of some specific character strengths and that there was gender differences in the influence of family context on this optimal experience.

A few years ago it was suggested intuitively without empirical support that the ability to deploy character strengths to meet challenges in life could facilitate the experience of optimal experiences (Seligman et al., 2009). These results highlight that character strengths related to orientation and persistence in achieving goals and transcendence in their own actions are those linked to achievement of optimal experience in adolescent elite athletes. Gould et al. (2002) found that when an optimistic athlete is confronted with a challenge, it tends to take a posture of confidence and persistence, while pessimists are doubtful and hesitant. Olympic champions who participated in this study were characterized by high levels of dispositional optimism, so this character strength could be a positive resource to achieve optimal performance levels and meet demands of competitions at this level of practice. Furthermore, the relationship with religiosity shows the transcendent dimension that can characterize optimal experience, indicating a connection with a broader universe and the presence of beliefs about meaning of life.

On the other hand, family context had a weak impact on the optimal experience of adolescent elite athletes and gender played a moderating role in this relationship. Parents can function as a framework, providing a favorable environment incentive, support and promotion of adolescent autonomy to enjoy an activity. In an environment with these characteristics, there is possibility to establish and persist following important goals and adolescents can build confidence and motivation for positive development through sports (Gould et al., 2002). Also, Bloom (1985) and Csikzentmihalyi et al. (1993) showed that the development of a talented teenager requires a disciplined facilitating participation (the "get it right" attitude), avoiding excessive expectations (not pressure) and a stable family environment in the sense of support and consistency.

Talented teenagers could not flourish unless they are intrinsically motivated, enjoy their activity and are supported by their parents, while working towards achieving their goals (Csikszentmihalyi et al., 1993). The role of parents in the development of optimal experiences, therefore, may constitute a framework, an environment that allows them to focus their energy on strengthen their skills in sport, but not directly influence the optimal experience (flow).

In conclusion, elite sport can provide a context for the development of positive experiences, such as flow. Sport practice at this level of intensity is not, in itself, beneficial, on the contrary, harmful. Personal characteristics and conditions of the context (parents, coaches, peers and general environment) may favor a genuine choice for the teenager to this high dedication and commitment where elite sport ultimately becomes an experience greatly enriching.





## Referencias

- Aherne, C., Moran, A., & Lonsdale, C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist*, 25, 177-189.
- Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de Educación*, 335, 127-151. Recuperado a partir de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_11.pdf)
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148. doi:10.1017/S1138741600001554
- Alves, R., Oliveira, L., Costa, P., & Samulski, D. (2006). Monitoramento e prevenção do superentrenamento em atletas. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 12(5), 291-296. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br>
- Amado-Alonso, D., Sánchez-Miguel, P., Leo Marcos, F., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 457-470. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-2.dmmf
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderson, J., Funk, J., Elliott, R., & Smith, P. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 241-257. doi:10.1016/S0193-3973(03)00046-7
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2014). Metodología observacional y Psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 103-109.
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en Ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 13-30.
- Aplin, N. G., & Saunders, J. E. (1999). Values associated with sport in Singapore junior colleges. En *10 th European Congress of Sport Psychology on «Psychology of Sport and Exercise: Enhancing the Quality of Life»* (pp. 65-67). Prague, Czech Republic. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10497/15584>
- Arbinaga, F., & Cantón, E. (2013). *Psicología del deporte y la salud: Una relación compleja*.

Madrid: EOS.

- Arias, B. (2008). *Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS*. Seminario de actualización en Investigación sobre Discapacidad SAID. Universidad de Valladolid. Recuperado a partir de <http://www.benitoarias.com/articulos/afc.pdf>
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural* (3era ed.). México, DF: Pearson Prentice Hall.
- Arnett, J. (2012). *Adolescent psychology around the world*. New York: Psychology Press.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 123-154. doi:10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89
- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205-223. doi:10.1007/s10902-008-9132-3
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Ávila, A., Jiménez, F., & González, M. (1996). Aproximación psicométrica a los patrones de personalidad y estilos de afrontamiento del estrés en la adolescencia: Perspectivas conceptuales y técnicas de evaluación. En G. Casullo (Ed.), *Evaluación Psicológica en el campo de la salud* (pp. 267-325). Barcelona: Paidós-Ibérica.
- Baillie, P., & Ogilvie, B. (2002). Working with elite athletes. En J. Van Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 335-354). Washington: American Psychological Association.
- Bakker, A. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414. doi:10.1016/j.jvb.2007.11.007
- Bakker, A., Oerlemans, W., Demerouti, E., Slot, B., & Ali, D. (2011). Flow and performance: A study among talented dutch soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 442-450. doi:10.1016/j.psychsport.2011.02.003
- Balaguer, I., & Atienza, F. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *APUNTS de Medicina de l'Esport*, 31, 285-299. Recuperado a partir de <http://www.apunts.org/es/principales-motivos-los-jovenes-jugar/articulo/13105501/>
- Balaguer, I., Atienza, F., & Duda, J. (2012). Self-perceptions, self-worth and sport participation in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 624-630.

doi:10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n2.38873

- Balaguer, I., & Castillo, I. (1994). Entrenamiento psicológico en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2009). Actividad física y bienestar psicológico. *Viure en Salut*, 79, 12-13. Recuperado a partir de <http://www.uv.es/icastill/articulos.htm>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J., Quested, E., & Morales-Sánchez, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 305-319. doi:10.5232/ricyde2011.02505
- Balaguer, I., Castillo, I., García Merita, M., Guallar, A., & Pons, D. (2006). Análisis de la estructura de valores en los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-358.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., & Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well being and risk behaviours: Motivational mechanisms. En *9th European Congress of Psychology*. Granada, España.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Pastor, Y. (2002). Los estilos de vida relacionados con la salud en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 5-26). Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Castillo, I., Quested, E., & Duda, J. (2013). How do values relate to motivation? Values and motivational processes in youth sport: An AGT and SDT perspective. En J. Whitehead, H. Telfer, & J. Lambert (Eds.), *Values in youth sport and physical education* (pp. 119-133). New York: Routledge.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J., García Merita, M., & Perez Recio, G. (1993). El Perfil de los Estados de Ánimo (POMS): Baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 39-52.
- Bär, K., & Markser, V. (2013). Sport specificity of mental disorders: The issue of sport psychiatry. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 263(2), 205-

210. doi:10.1007/s00406-013-0458-4

- Barber, B., Abbott, B., Blomfield, C., & Eccles, J. (2009). Secrets of their success. Activity participation and positive youth development. En R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in schools*. New York: Taylor & Francis.
- Barnes, H., & Olson, D. (1982). Parent adolescent communication scale. En D. Olson, H. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, A. Muxen, & M. Wilson (Eds.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle*. St. Paul: Family Social Science Department, University of Minnesota.
- Bassi, M., Steca, P., Monzani, D., Greco, A., & Delle Fave, A. (2013). Personality and optimal experience in adolescence: Implications for well-being and development. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1-15. doi:10.1007/s10902-013-9451-x
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. doi:10.1177/02724316911111004
- Baxter-Jones, A., & Maffulli, N. (2003). Parental influence on sport participation in elite young athletes. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43(2), 250-255.
- Becker, J. (2001). La Psicología del ejercicio y deporte en Brasil y América del Sur. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 249-253.
- Benard, B., & Slade, S. (2009). Listening to students moving from resilience research to youth development, practice and school connectedness. En R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in schools*. New York: Taylor & Francis.
- Benson, P. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6.<sup>a</sup> ed., pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Berengüi, R., López-Gullón, J., Garcés De Los Fayos, E., & Almarcha, J. (2011). Factores psicológicos y lesiones deportivas en lucha olímpica y taekwondo. *E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 7, 91-98.
- Berg, C., Rapoff, M., Snyder, C., & Belmont, J. (2007). The relationship of children's hope to pediatric asthma treatment adherence. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 176-184.

- Biddle, S., & Goudas, M. (1996). Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive variables. *The Journal of School Health*, 66(2), 75-78.
- Biswas-Diener, R. (2006). From the equator to the north pole: A study of character strengths. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 293-310. doi:10.1007/s10902-005-3646-8
- Blanca Mena, M. J. (2012). *Análisis exploratorio de datos*. Ficha de cátedra. Málaga, España: Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.
- Blanco-Villaseñor, A., Castellano, J., Hernández-Mendo, A., Sánchez-López, C., & Usabiaga, O. (2014). Aplicación de la TG en el deporte para el estudio de la fiabilidad, validez y estimación de la muestra. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 131-137.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young children*. New York: Ballantine.
- Blythe, A., Overbeeke, K., Monk, A., & Wright, P. (2006). *Funology: From usability to enjoyment*. Springer Netherlands.
- Boletín Oficial del Estado. (2007). *Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado a partir de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-14231](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-14231)
- Bouchard, C., Shephard, R., & Stephens, T. (1994). Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement. En *International Consensus Symposium on Physical Activity, Fitness, and Health, 2nd, May, 1992, Toronto, ON, Canada*. Human Kinetics Publishers.
- Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 151-154. doi:10.1016/j.jrp.2009.12.001
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Buceta, J. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Calero, A., & Injoque-Ricle, I. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (flow). *Evaluar*, 13, 40-55. Recuperado a partir de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/issue/view/596>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports (Washington, D.C. : 1974)*, 100(2), 126-31. Recuperado a partir de <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1424733&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>

- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J., & Balaguer, I. (2015). Formación de Entrenadores de Fútbol Base en el Proyecto PAPA. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 131-138.
- Catley, D., & Duda, J. (1997). Psychological antecedents of the frequency and intensity of flow in golfers. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 309-322.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136-144. doi:10.1016/j.psychsport.2012.10.005
- Chavez, E. (2008). Flow in sport: A study of college athletes. *Imagination, Cognition and Personality*, 28(1), 69-91. doi:10.2190/IC.28.1.f
- Chen, H., Wigand, R., & Nilan, M. (1999). Optimal experience of web activities. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 585-608. doi:10.1016/S0747-5632(99)00038-2
- Coakley, J. (2006). The good father: Parental expectations and youth sports. *Leisure Studies*, 25(2), 153-163. doi:10.1080/02614360500467735
- Coenders, G., Batista-Foguet, J., & Saris, W. (2005). *Temas avanzados en modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen Kadosh, R., Henik, A., Catena, A., Walsh, V., & Fuentes, L. (2009). Induced cross-modal synaesthetic experience without abnormal neuronal connections. *Psychological Science*, 20(2), 258-265. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02286.x
- Contini, N. (2006). *Pensar la adolescencia hoy: De la psicopatología al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45-64. Recuperado a partir de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico03.pdf>
- Cosentino, A. (2009). Evaluación de las virtudes y fortalezas humanas en población de habla hispana. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 53-72. Recuperado a partir de <http://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/580>
- Cosentino, A., & Castro Solano, A. (2012). Character strengths: A study of argentinean soldiers. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 199-215. doi:10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n1.37310



- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2003). Practice and play in the development of sport expertise. En R. Eklund & G. Tenenbaum (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 184-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cronbach, L., Gleser, G., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. New York: John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad* (13ra ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience-Sampling Method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526-536.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., & Shernoff, D. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. En R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in schools* (pp. 131-145). New York: Taylor & Francis.
- Currie, C. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6). Recuperado a partir de [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1)
- Dailey, R. (2008). Parental challenge: Developing and validating a measure of how parents challenge their adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(4), 643-669. doi:10.1177/0265407508093784

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (1988). La modernización y los contextos cambiantes del flujo en el trabajo y en el ocio. En M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 191-210). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures. Social empowerment through personal growth*. Vasa. New York: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9876-4\_5
- Denny, K., & Steiner, H. (2008). External and internal factors influencing happiness in elite collegiate athletes. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 55-72. doi:10.1007/s10578-008-0111-z
- Dosil, J., & Díaz, I. (2013). Los trastornos de la conducta alimentaria en el deporte. En F. Arbinaga & E. Cantón (Eds.), *Psicología del deporte y la salud: Una relación compleja* (pp. 85-130). Madrid: EOS.
- Duda, J. (2013a). Introduction to the special issue on the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 37-41. doi:10.1080/1612197X.2013.839415
- Duda, J. (2013b). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching<sup>TM</sup>: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 37-41. doi:10.1080/1612197X.2013.839414
- Duda, J., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., ... Cruz, J. (2013). Promoting adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in physical activity (PAPA): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 319-327. doi:10.1080/1612197X.2013.839413
- Edwardson, C., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 522-535. doi:10.1016/j.psychsport.2010.05.001
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172. doi:10.1007/s11031-008-9102-4
- Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo [ENARD]. (2014). *Los Juegos Olímpicos de la Juventud, un evento con su propio ADN*. Buenos Aires. Recuperado a partir de [http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Los Juegos de la Juventud.pdf](http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Los%20Juegos%20de%20la%20Juventud.pdf)
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.



- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: El programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 65(1), 45-52.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Ewing, M., & Seefeldt, V. (2002). Patterns of participation in american agency-sponsored youth sports. En F. Smoll & R. Smith (Eds.), *Children and youth in sport* (2nd. ed., pp. 39-56). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Facio, A., & Resett, S. (2007). Desarrollo de las relaciones con padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 255-266.
- Facio, A., Resett, S., Micocci, F., & Mistrorigo, C. (2007). Emerging Adulthood in Argentina: An Age of Diversity and Possibilities. *Child Development Perspectives*, 1(2), 115-118. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00025.x
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., & Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos: Cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández Macías, M., Godoy-Izquierdo, D., Jaenes, J., Gómez-Millán, M., & Vélez, M. (2015). Flow y rendimiento en corredores de maratón. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 9-19.
- Ferragut, M., Blanca Mena, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25(1), 38-42. doi:10.7334/psicothema2012.85
- Ferragut, M., Blanca Mena, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2014a). Analysis of adolescent profiles by gender: Strengths, attitudes toward violence and sexism. *Spanish Journal of Psychology*, 17. doi:10.1017/sjp.2014.60
- Ferragut, M., Blanca Mena, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2014b). Psychological virtues during adolescence: A longitudinal study of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 521-531. doi:10.1080/17405629.2013.876403
- Ferrando, P., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175. doi:dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991
- Forero, C., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A monte carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 625-641.

doi:10.1080/10705510903203573

- Fournier, J., Gaudreau, P., Demontrond-Behr, P., Visioli, J., Forest, J., & Jackson, S. (2007). French translation of the Flow State Scale-2: Factor structure, cross-cultural invariance, and associations with goal attainment. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(6), 897-916. doi:10.1016/j.psychsport.2006.07.007
- Fox, K., & Lindwall, M. (2000). Self-esteem and self-perceptions in sport and exercise. En *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology* (Vol. 31, pp. 228-240). Routledge. doi:10.4324/9781315880198.ch3
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Fritz, B., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology*, 16(2), 5-17.
- Froh, J., Sefick, W., & Emmons, R. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-33. doi:10.1016/j.jsp.2007.03.005
- Gander, F., Proyer, R., Ruch, W., & Wyss, T. (2012). The good character at work: An initial study on the contribution of character strengths in identifying healthy and unhealthy work-related behavior and experience patterns. *International archives of occupational and environmental health*, 85(8), 895-904. doi:10.1007/s00420-012-0736-x
- García Naveira, A. (2010). El psicólogo del deporte en el alto rendimiento: Aportaciones y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 259-268. Recuperado a partir de <http://www.cop.es/papeles>
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Santos-Rosa, F. (2005). La implicación motivacional de jugadores jóvenes de fútbol y su relación con el estado de flow y la satisfacción en competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(1), 21-42.
- García-Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F., Reina Vaíllo, R., & Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of the spanish version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669. doi:10.1017/S1138741600004662
- García-Calvo, T., Sánchez-Miguel, P., Leo-Marcos, F., Sánchez-Oliva, D., & Amado-Alonso, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.
- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., & Jiménez-Iglesias, A. (2011). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia.

- Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?id=wxj6npSaykgC>
- Gené, P., & Latinjak, A. (2014). Relación entre necesidades básicas y autodeterminación en deportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 49-56.
- Giberti, E. (2007). *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., ... Seligman, M. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44. doi:10.1080/17439760.2010.536773
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166-178. doi:10.1521/jscp.2006.25.2.166
- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): Relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado a partir de [http://eprints.ucm.es/11578/1/T32253.pdf?origin=publication\\_detail](http://eprints.ucm.es/11578/1/T32253.pdf?origin=publication_detail)
- Giménez, M., Vázquez, C., & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 97-116. Recuperado a partir de [www.psyse.org](http://www.psyse.org)
- Gimeno Collado, A. (1999). *La familia: El desafío de la diversidad*. Madrid: Ariel.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 172-204. doi:10.1080/10413200290103482
- Gouveia, M., Pais-Ribeiro, J., Moreira, M., & Carvalho, C. (2012). Validity and reliability of the portuguese version of the Dispositional Flow Scale-2 in exercise. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 81-88.
- Grinhauz, A., & Castro Solano, A. (2014). La evaluación de las virtudes y fortalezas del carácter en niños argentinos: Adaptación y validación del Inventario de Virtudes y Fortalezas para niños. *Summa Psicológica UST*, 11(1), 115-126.
- Guevara, R. (2001). *Current patterns of parental authority with a child engaged in the sport of elite competitive fencing*. (Tesis doctoral, Texas Woman's University). Recuperado a partir de <http://sowiport.gesis.org/search/id/csa-sa-200306353>

- Guillén García, F., Sánchez, Castro, J., & Guillén García, M. (1997). Calidad de vida, salud y ejercicio físico: Una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 91-108.
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-56.
- Harwood, C., & Knight, C. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 24-35. doi:10.1016/j.psychsport.2014.03.001
- Harzer, C., & Ruch, W. (2013). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 965-983. doi:10.1007/s10902-012-9364-0
- Hashemi, M., Hojjati, A., Nikravan, F., & Feizabadi, M. (2013). The comparison of socio-economic status of families and social support of parents for the physical exercises of their children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82(3), 375-379. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.278
- Hassell, K. (2008). *Elite female adolescent swimmers' perceptions of the motivational influences of coaches, parents and peers: An interpretative phenomenological analysis*. (Tesis de Maestría, McGill University, Montreal, Canadá).
- Hassell, K., Sabiston, C., & Bloom, G. (2010). Exploring the multiple dimensions of social support among elite female adolescent swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 41, 340-359.
- Hedstrom, R., & Gould, D. (2004). *Research in Youth Sports: Critical Issues Status*. East Lansing, MI: Institute for the Study of Youth Sports. Recuperado a partir de <http://www.educ.msu.edu/ysi/articles/ctsawhitepapers.pdf>
- Hektner, J. (2001). Family, school, and community predictors of adolescent growth-conducive experiences: Global and specific approaches. *Applied Developmental Science*, 5(3), 172-183. doi:10.1207/S1532480XADS0503\_5
- Hektner, J., & Csikszentmihalyi, M. (1996). A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 1-31). New York.
- Hemmerle, W., & Hartley, H. (1973). Computing maximum likelihood estimates for the mixed AOV Model using the w-transformation. *Technometrics*, 15, 819-831.
- Henley, R., Schweizer, I., de Gara, F., & Vetter, S. (2007). How psychosocial sport and play

- programs help youth manage adversity: a review of what we know and what we should research. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 12(1), 51-58.
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. (2010). Holistic approach to athletic talent development environments: A successful sailing milieu. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(3), 212-222. doi:10.1016/j.psychsport.2009.10.005
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Mendo, A. (2001). Hipnosis: Una estrategia científica de intervención en Psicología del deporte. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 35. Recuperado a partir de <http://www.efdeportes.com/efd35/hipnos.htm>
- Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V., & Triguero, D. (2013). Propiedades psicométricas de un cuestionario para estudiar el flow contextual. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(2), 253-279.
- Hernández-Mendo, A., & Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 369-392.
- Hernández-Mendo, A., Ramos-Pérez, F., & Pastrana, J. (2012). SAGT: Programa informático para análisis de Teoría de la Generalizabilidad. SAFE CREATIVE. Código: 1204191501059.
- Hodge, K. (2014). A funny thing happens on the way through my PhD! En P. McCarthy & M. V Jones (Eds.), *Becoming a Sport Psychologist* (pp. 46-68). New York: Routledge.
- Hodge, K., Lonsdale, C., & Jackson, S. (2009). Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23(1), 186-202.
- Horn, T., & Horn, J. (2007). Family influences on children's sport and physical activity participation, behavior, and psychosocial responses. En G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 685-711). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hunter, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The Positive Psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 27-35. doi:10.1023/A:1021028306392
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC]. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Recuperado a partir de [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar)
- Instituto Nacional del Deporte. (2007). *Informe final de evaluación del Programa de Alto Rendimiento*. Chile. Recuperado a partir de <http://www.dipres.gob.cl/595/articles->

31758\_doc\_pdf.pdf

- International Society of Sport Psychology [ISSP]. (2015). *Ethical principles*. Recuperado a partir de [http://www.issponline.org/p\\_codeofethics.asp?ms=3#top](http://www.issponline.org/p_codeofethics.asp?ms=3#top)
- Jackman, P., Van Hout, M., Lane, A., & Fitzpatrick, G. (2015). Experiences of flow in jockeys during flat-race conditions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 205-223. doi:10.1080/1612197X.2014.956327
- Jackson, S. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 161-180. doi:10.1080/10413209208406459
- Jackson, S. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 138-166. doi:10.1080/10413209508406962
- Jackson, S. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76-90. doi:10.1080/02701367.1996.10607928
- Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.
- Jackson, S., & Eklund, R. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Jackson, S., Kimiecik, J., Ford, S., & Marsh, H. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 358-378.
- Jackson, S., & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 17-35.
- Jackson, S., Martin, A., & Eklund, R. (2008). Long and short measures of flow: The construct validity of the FSS-2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 561-587.
- Jackson, S., & Roberts, G. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156-171.
- Jackson, S., Thomas, P., Marsh, H., & Smethurst, C. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129-153. doi:10.1080/104132001753149865
- Jahoda, M. (1979). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?id=xeH-fNv1NF0C>
- Jara, P., & Garcés de los Fayos, E. (1995). La hipnosis en Psicología del deporte. *Revista de*



*Psicología del Deporte*, 7-8, 73-85.

- Jessor, R., & Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Jiménez Torres, M., Godoy-Izquierdo, D., & Godoy García, J. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: Diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 909-920.
- Jones, G. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 205-218. doi:10.1080/10413200290103509
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*, 21, 243-264.
- Jones, M. I., Dunn, J., Holt, N., Sullivan, P., & Bloom, G. (2011). Exploring the «5 Cs» of positive youth development in sport. *Journal of Sport Behavior*, 34(3), 250-267.
- Jones, M. V., Meijen, C., McCarthy, P., & Sheffield, D. (2009). A theory of challenge and threat states in athletes. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 161-180. doi:10.1080/17509840902829331
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS, Inc.
- Kavussanu, M., & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate the relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 501-518.
- Kawabata, M., Mallett, C., & Jackson, S. (2008). The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2: Examination of factorial validity and reliability for Japanese adults. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(4), 465-485. doi:10.1016/j.psychsport.2007.05.005
- Keyes, C. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. En R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in schools*. New York: Taylor & Francis.
- Khumalo, I., Wissing, M., & Temane, Q. (2008). Exploring the validity of the Values-In-Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in an African context. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 133-142. doi:10.1080/14330237.2008.10820180
- Kimiecik, J., & Harris, A. (1996). What is enjoyment? A conceptual/definitional analysis with implications for sport and exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 247-263.

- Kimiecik, J., & Jackson, S. (2002). Optimal experience in sport: A flow perspective. En T. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kimiecik, J., & Stein, G. (1992). Examining flow experiences in sport contexts: Conceptual issues and methodological concerns. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 144-160. doi:10.1080/10413209208406458
- Koh, K., & Wang, C. (2014). Gender and type of sport differences on perceived coaching behaviours, achievement goal orientations and life aspirations of youth Olympic games Singaporean athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(2), 91-103. doi:10.1080/1612197X.2014.932820
- Kowal, J., & Fortier, M. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from Self-Determination Theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. doi:10.1080/00224549909598391
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi:10.1037/0003-066X.55.1.170
- Lauer, L., Gould, D., Roman, N., & Pierce, M. (2010). Parental behaviors that affect junior tennis player development. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 487-496. doi:10.1016/j.psychsport.2010.06.008
- Lawrence, I. (2009). *Soccer and the American dream*. (Tesis doctoral, University of Stirling). Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/1893/2324>
- Lee, K. (2008). *The roles of family styles and adventure program participation on intrinsic motivation*. (Tesis de Maestría, Indiana University). Recuperado a partir de <http://jee.sagepub.com/content/36/2/123.short>
- Lee, M., & Maclean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2(2), 167-177. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/1740898970020204>
- Lee, M., Whitehead, J., & Balchin, N. (2013). Which sport values are most important to young people? The measurement of values in young sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. En J. Whitehead, H. Telfer, & J. Lambert (Eds.), *Values in youth sport and physical education* (pp. 49-65). New York: Routledge.
- Lee, M., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships among values, achievement orientations, and attitudes in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 588-610.
- Leff, S., & Hoyle, R. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(2), 187-203. doi:10.1007/BF01537149



- Lehalle, H. (1990). *Psicología de los adolescentes*. México: Grijalbo.
- Leibovich, N., Maglio, A. L., & Gimenez, M. (2013). La experiencia del fluir (flow) en la adolescencia: Su relación con rasgos de personalidad y edad. *Orientación y Sociedad*, 13, 1-25. Recuperado a partir de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5848/pr.5848.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5848/pr.5848.pdf)
- Leibovich, N., & Schmidt, V. (2010). *Ecoevaluación psicológica del contexto familiar. Aspectos teóricos y empíricos. Adaptación argentina de la Escala FACES III*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Leibovich, N., & Schmidt, V. (2015). *Escala de experiencias óptimas (flow) para adolescentes. Versión Argentina*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Li-Chuan, C. (2010). Flow experience of knowledge workers: A case study of a taiwanese consultancy. *The Journal of International Management Studies*, 5(2), 216-226. Recuperado a partir de <http://www.jimsjournal.org/27> Li-Chuan Chu.pdf
- Lila, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: Diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 301-319.
- Lindsay, P., Maynard, I., & Thomas, O. (2005). Effects of hypnosis on flow states and cycling performance. *The Sport Psychologist*, 19, 164-177.
- Linley, P., Maltby, J., Wood, A., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., ... Seligman, M. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341-351. doi:10.1016/j.paid.2006.12.004
- Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2012). Character strengths in Israel. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 41-50. doi:10.1027/1015-5759/a000089
- Liu, W., Ji, L., & Watson, J. (2015). Dispositional differences of collegiate athletes' flow state: A cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 18(3), 1-10. doi:10.1017/sjp.2015.12.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi:10.6018/analesps.30.3.199361
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Jackson, S. (2007). Athlete engagement: II. Development and initial validation of the Athlete Engagement Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 471-492.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Raedeke, T. (2007). Athlete engagement: I. A qualitative investigation of relevance and dimensions. *International Journal of Sport Psychology*,

38, 451-470.

- López-Torres, M., Torregrosa, M., & Roca, J. (2007). Características del «Flow», ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. (2015). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. University Rovira i Virgili.
- Lounsbury, J., Fisher, L., Levy, J., & Welsh, D. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69. Recuperado a partir de <http://h24-files.s3.amazonaws.com/80877/189235-Xtfd6.pdf>
- Lowry, R., Kremer, J., & Trew, K. (2008). Personas jóvenes: Salud física, ejercicio y recreación. En J. Coleman, L. Hendry, & M. Kloep (Eds.), *Adolescencia y salud* (pp. 23-50). México: Manual Moderno.
- Maglio, A. L. (2010). *La familia de pacientes con trastornos alimentarios: Comparación entre sus miembros en función de la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación familiar*. (Tesis doctoral) Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Maglio, A. L., Minichiello, C., & Schmidt, V. (2006). Inestabilidad laboral y familia. En N. Leibovich de Figueroa & M. Schufer (Eds.), *Evaluación psicológica del estrés por inestabilidad laboral*. Buenos Aires: Paidós.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides, M. Laverde Toscano, & C. Valderrama (Eds.), «Viviendo a toda»: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades (pp. 3-21). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (3ra ed., pp. 13-29). Buenos Aires: Biblos.
- Marques, S., Pais-Ribeiro, J., & Lopez, S. (2011). The role of Positive Psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: A two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049-1062. doi:10.1007/s10902-010-9244-4
- Márquez, S. (2008). Trastornos alimentarios en el deporte : factores de riesgo, consecuencias sobre la salud, tratamiento y prevención. *Nutrición Hospitalaria*, 23(3), 183-190.
- Marsillas, S., Rial, A., Isorna, M., & Alonso, D. (2014). Niveles de rendimiento y factores psicológicos en deportistas en formación. Reflexiones para entender la exigencia

- psicológica del alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 353-368.
- Maslow, A. (1965). Humanistic science and transcendent experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 5(2), 219-227. doi:10.1177/002216786500500211
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?id=8wPdJ2Jzqg0C>
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). La evaluación sistemática del flujo en la experiencia cotidiana. En M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 259-280). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- McCrae, R., & Costa, P. (1999). A five-factor theory of personality. En L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 139-153). New York: Guilford.
- McCrae, R., Terracciano, A., Shakespeare-Finch, J., Neubauer, A., Leibovich, N., & Schmidt, V. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547-561.
- Meijen, C., Jones, M. V, Sheffield, D., & McCarthy, P. (2014). Challenge and threat states: Cardiovascular, affective, and cognitive responses to a sports-related speech task. *Motivation and Emotion*, 38(2), 252-262. doi:10.1007/s11031-013-9370-5
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de experiencia óptima (flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(25), 159-178.
- Mesurado, B. (2009a). Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de Psicología*, 25(2), 308-315. Recuperado a partir de [revistas.um.es/analesps/article/view/87711/84501](http://revistas.um.es/analesps/article/view/87711/84501)
- Mesurado, B. (2009b). Vínculos parentales en las experiencias subjetivas óptimas. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 446-448). Buenos Aires, Argentina.
- Mesurado, B. (2010). Hacia una conceptualización de la experiencia subjetiva de flow. Diferentes alternativas para su medición. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56(1), 37-50.
- Mesurado, B., & Richaud de Minzi, M. (2012). Child's personality and perception of parental relationship as correlates of optimal experience. *Journal of Happiness Studies*.

doi:10.1007/s10902-012-9324-8

- Mesurado, B., & Richaud de Minzi, M. (2014). Optimal experience in argentinean children and adolescents. En A. Castro Solano (Ed.), *Positive Psychology in Latin America* (Vol. 10, pp. 161-177). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-017-9035-2
- Mikicin, M. (2007). Relationships between experiencing flow state and personality traits, locus of control and achievement motivation in swimmers. *Physical Education and Sport*, 51(-1), 61-66. doi:10.2478/v10030-007-0009-8
- Miller, B., Roberts, G., & Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 461-477. doi:10.1016/j.psychsport.2004.04.003
- Minuchin, S. (1992). *Familia y terapia familiar* (4.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Gedisa.
- Moffit, T., Caspi, A., Rutter, M., & Phil, S. (2002). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. New York: Cambridge University Press.
- Molina, M. F., Messoulam, N., & Schmidt, V. (2006). La familia como fuente de apoyo para un adecuado desempeño académico. *Actas de las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires*, 13(1), 291-293.
- Molina-García, J., Castillo, I., & Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad*, 18, 79-92.
- Moneta, G. (2012). On the measurement and conceptualization of flow. En S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 23-52). New York: Springer.
- Moon, E. (2003). *Flow: Family dynamics and adolescent experiences in soccer*. (Tesis doctoral, Virginia Polytechnic Institute and State University). Recuperado a partir de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04112003-102110/unrestricted/Main.pdf>
- Morales-Sánchez, V., Hernández-Mendo, A., & Blanco-Villaseñor, A. (2009). Evaluación de la calidad en organizaciones deportivas: Adaptación del modelo SERVQUAL. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), 137-150.
- Moreno-Murcia, J., Cano, F., González-Cutre, D., Cervelló, E., & Ruiz, L. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: Una aproximación desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 23-35.
- Moreno-Murcia, J., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310-317. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/analesps>

- Moreno-Murcia, J., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(01), 181-191. doi:10.1017/S1138741600004224
- Moreno-Murcia, J., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and self-determination theories as predictors of dispositional flow in young athletes. *Anales de Psicología*, 26(2), 390-399. Recuperado a partir de [revistas.um.es/analesps/article/view/109391/104021](http://revistas.um.es/analesps/article/view/109391/104021)
- Mugford, A. (1998). *Flow in a team sport setting: Does cohesion matter?* (Tesis doctoral, University of Kansas). Recuperado a partir de [https://books.google.com.ar/books/about/Flow\\_in\\_a\\_Team\\_Sport\\_Setting.html?id=IvbbNwAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/Flow_in_a_Team_Sport_Setting.html?id=IvbbNwAACAAJ&redir_esc=y)
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163. Recuperado a partir de <http://www.uhu.es/publicaciones/revistas/portularia/>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. (2004). *Adolescencia y familia*. Madrid: Síntesis.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemiec, R. (2013). VIA Character strenghts: Research and practice (the first 10 years). En H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures* (pp. 11-30). New York: Springer.
- Nistor, A. (2011). Development on th happiness issue: A review of the research on subjective well-being and flow. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 3(4), 58-67.
- Núñez, J., León, J., González, V., & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Abenza, L., & Boladeras, A. (2011). Lesiones deportivas y Psicología: Una revisión (2000-2009). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 45-56.
- Olson, D. (1994). Curvilinearity survives: The world is not flat. *Family Process*, 33(4), 471-478. doi:10.1111/j.1545-5300.1994.00471.x
- Olson, D. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation study. *Journal of Marital*

- and Family Therapy*, 37(1), 64-80. doi:10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x
- Olson, D., & Gorall, D. (2003). Circumplex model of marital and family systems. En F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 514-547). New York: Guilford Press.
- Olson, D., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES III)*. St.Paul: Family Social Science Department, University of Minnesota.
- Olson, D., Russell, C., & Sprenkle, D. (1989). *Circumplex Model: Systemic assessment and treatment of families*. New York: Haworth Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2003). *Informe sobre la salud en el mundo: Forjemos el futuro*. Recuperado a partir de <http://www.who.int/whr/2003/en/Chapter2-es.pdf?ua=1>
- Orta Cantón, A. (2013). *Construcción narrativa de la experiencia de flow en los relatos autobiográficos de tres ex-deportistas*. Editorial Universidad de Almería. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?id=jyentGqnYDUC>
- Pain, M., Harwood, C., & Anderson, R. (2011). Pre-competition imagery and music: The impact on flow and performance in competitive soccer. *The Sport Psychologist*, 25, 212-232.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54. doi:10.1177/0002716203260079
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Assesment of character strengths among youth: The Values in Action Inventory of Strenghts for Youth. *Indicators of Positive Development*. Recuperado a partir de [http://www.childtrends.org/Files/Child\\_Trends-2003\\_03\\_12\\_PD\\_PDConfPetersonPark.pdf](http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfPetersonPark.pdf)
- Park, N., & Peterson, C. (2006a). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323-341. doi:10.1007/s10902-005-3648-6
- Park, N., & Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.011
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive Psychology and character strengths: Application to a strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-93.
- Park, N., & Peterson, C. (2009a). Character Strenghts: Research and practice. *Journal of College & Character*, 10(4), 1-10.



- Park, N., & Peterson, C. (2009b). Strengths of character in schools. En R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Park, N., Peterson, C., & Ruch, W. (2009). Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. *The Journal of Positive Psychology*, 4(4), 273-279. doi:10.1080/17439760902933690
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129. doi:10.1080/17439760600619567
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19. doi:10.4067/S0718-48082013000100002
- Parlebas, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Pazo, C., Sáenz-López, P., & Fradua, L. (2012). Influencia del contexto deportivo en la formación de los futbolistas de la selección española de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 291-299.
- Peifer, C. (2012). Psychophysiological correlates of flow-experience. En S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 139-164). New York: Springer.
- Peterson, C. (2013). *Pursuing the good life. 100 reflections on Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Portell, M., Anguera, M. T., Hernández-Mendo, A., & Jonsson, G. (2015). Quantifying biopsychosocial aspects in everyday contexts: An integrative methodological approach from the behavioral sciences. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 153. doi:10.2147/PRBM.S82417
- Power, T., & Woolger. (1994). Parenting practices and age-group swimming: A correlational study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 59-66. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8184212>
- Procci, K., Singer, A., Levy, K., & Bowers, C. (2012). Measuring the flow experience of gamers: An evaluation of the DFS-2. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2306-2312. doi:10.1016/j.chb.2012.06.039
- Proyer, R., Sidler, N., Weber, M., & Ruch, W. (2012). A multi-method approach to studying the relationship between character strengths and vocational interests in adolescents.

- International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(2), 141-157.  
doi:10.1007/s10775-012-9223-x
- Quested, E., Ntoumanis, N., Viladrich, C., Haug, E., Ommundsen, Y., Van Hove, A., ... Duda, J. (2013). Intentions to drop-out of youth soccer: A test of the basic needs theory among European youth from five countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 395-407. doi:10.1080/1612197X.2013.830431
- Raimundi, M. J., & Molina, M. F. (en prensa). La promoción de desafíos por parte de los padres: Construcción de una escala para su evaluación. *Interamerican Journal of Psychology*.
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., & Bugallo, L. (2015). ¿Cómo promueven desafíos los padres a sus hijos? Estudio cualitativo con adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 249-266. doi:dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.06
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Gimenez, M., & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 521-534. doi:10.11600/1692715x.1221110414
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Hernández-Mendo, A., & Schmidt, V. (2015). *Adaptación argentina del Inventario de Fortalezas en adolescentes (VIA-Youth): Propiedades psicométricas y alternativas para su factorización*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Leibovich, N., & Schmidt, V. (2015). *La comunicación entre padres e hijos: Su influencia sobre el disfrute y el flow adolescente*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Ramadas, S., Serpa, S., & Krebs, R. (2012). Psicología dos talentos em desporto: Um olhar sobre a investigação. *Revista da Educação Física*, 23(3), 457-468. doi:10.4025/reveducfis.v23i3.15381
- Ramadas, S., Serpa, S., Rosado, A., Gouveia, E., & Maroco, J. (2013). Development and validation of the Elite Athlete Commitment Scale. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 415-425.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248. doi:10.6018/analesps.29.1.124011



- Ramzi, S., & Besharat, M. (2010). The impact of hardiness on sport achievement and mental health. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 823-826. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.192
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R., Mayerson, D., & Kazemi, F. (2013). Assessment of character strengths in children and adolescents. En C. Proctor & P. Linley (Eds.), *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 81-115). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-6398-2
- Rathunde, K. (1988). Experiencia óptima y contexto familiar. En M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 333-352). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rathunde, K. (1989). The context of optimal experience: An exploratory model of the family. *New Ideas in Psychology*, 7(1), 91-97. doi:10.1016/0732-118X(89)90040-8
- Rathunde, K. (1996). Family context and talented adolescents' optimal experience in school-related activities. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 605-628.
- Rathunde, K. (2001). Family context and the development of undivided interest: A longitudinal study of family support and challenge and adolescents' quality of experience. *Applied Developmental Science*, 5(3), 158-171. doi:10.1207/S1532480XADS0503\_4
- Rathunde, K., Carroll, M., & Huang, M. (2000). Families and the forming of children's occupational future. En M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Reigal, R., Becerra, C., Hernández-Mendo, A., & Martín-Tamayo, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079-1085. doi:10.6018/analesps.30.3.157201
- Reverter, J., Legaz, A., Munguía, D., Roig, M., Gimeno, F., & Barbany, J. (2008). The use of sports psychology consultants in elite sports teams. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 143-153.
- Rich, G. (2013). Positive Psychology. En J. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology. Advances in understanding adult motivation* (pp. 43-60). New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4614-7282-7
- Robles Rodríguez, J. (2009). *Tratamiento del deporte dentro del área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva*. (Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España). Recuperado a partir de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/153?show=full>

- Rodham, K., Brewer, H., Mistral, W., & Stallard, P. (2006). Adolescents' perception of risk and challenge: A qualitative study. *Journal of Adolescence*, 29(2), 261-72. doi:10.1016/j.adolescence.2005.05.012
- Romero Carrasco, A. E., García-Mas, A., & Brustad, R. J. (2009). Estado del arte y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en Psicología del Deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 335-347.
- Routledge, R., Gute, G., Gute, D., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The early lives of highly creative persons: The influence of the complex family. En *The Systems Model of Creativity* (pp. 293-317). New York: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-017-9085-7\_18
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents. Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57-64. doi:10.1027/1015-5759/a000169
- Rufi, S., Javaloy, F., Batista-Foguet, J., Solanas, A., & Páez, D. (2014). Flow dimensions on daily activities with the Spanish Version of the Flow Scale (DFS). *Spanish Journal of Psychology*, 17(30), 1-11. doi:10.1017/sjp.2014.34
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395
- Sacks, D., Tenenbaum, G., & Pargman, D. (2006). Providing sport psychology services to families. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook. A guide por sport-specific performance enhancement* (pp. 39-62). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Salanova, M., Bakker, A., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1-22. doi:10.1007/s10902-005-8854-8
- Salanova, M., Martínez, I., Cifre, E., & Schaufeli, W. (2005). ¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100. Recuperado a partir de

<http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/244.pdf>

- Sallis, J., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6(4), 302–314.
- Samulski, D., & Simola, R. (2013). Sobreentrenamiento. En F. Arbinaga & E. Cantón (Eds.), *Psicología del deporte y la salud: Una relación compleja* (pp. 173-196). Madrid: EOS.
- Santos-Rosa, F., García-Calvo, T., Jiménez-Castuera, R., Moya, M., & Cervelló, E. (2007). Predicción de la satisfacción con el rendimiento deportivo en jugadores de tenis: Efecto de las claves situacionales. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 41-60.
- Sawyer, K. (2003). *Group creativity. Music, theatre, collaboration*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Scanlan, T., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-36.
- Schlotzhauer, S., & Littell, R. (1997). *SAS System for Elementary Statistical Analysis* (2.<sup>a</sup> ed.). Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Schmidt, J., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37-46. doi:10.1023/A:1021080323230
- Schmidt, V. (2001a). El uso de la Escala de Evaluación de Adaptabilidad y Cohesión Familiar, 3° versión (FACES III) en familias de drogadependientes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 8, 616-627.
- Schmidt, V. (2001b). Recursos para el afrontamiento de eventos vitales estresantes en familias de drogadependientes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11(1), 75-91.
- Schmidt, V. (2002a). *Escala de evaluación de cohesión y adaptabilidad familiar, 3° versión (FACES III) y su uso en nuestro medio*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Schmidt, V. (2002b). *Estrés percibido y afrontamiento familiar frente a un miembro drogadependiente*. (Tesis doctoral) Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Schmidt, V. (2008a). *Escala de Comunicación Adolescente-Padres (CAPS)*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Schmidt, V. (2008b). *Modelo trifactorial de comunicación adolescente-padres. La perspectiva*

- ecopsicológica*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Schmidt, V. (2010). *De la prevención a la promoción de fortalezas*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Schmidt, V., Barreyro, J. P., & Maglio, A. L. (2010). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿Modelo de dos o tres factores? *Escritos de Psicología*, 3(2), 30-36. Recuperado a partir de [www.esritosdepsicologia.es](http://www.esritosdepsicologia.es)
- Schmidt, V., Calero, A., Raimundi, M. J., & Bugallo, L. (2011). Características de personalidad y flow. En *3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.
- Schmidt, V., Gimenez, M., Bugallo, L., Raimundi, M. J., Cano, V., Tamay, M. E., & González, M. A. (2015). *La Evaluación Psicológica en el ámbito social-comunitario: Herramienta de transformación psicosocial aplicada al contexto educativo*. Manuscrito en preparación.
- Schmidt, V., Leibovich, N., Molina, M. F., & Giménez, M. (2015). *La búsqueda de sensaciones y la experiencia óptima de fluidez en la adolescencia. Una mirada desde el género*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Schmidt, V., Maglio, A. L., Messoulam, N., Molina, M. F., & Gonzalez, M. A. (2010). La comunicación del adolescente con sus padres: Construcción y validación de una escala desde un enfoque mixto. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 299-311.
- Schmidt, V., Marconi, A., Messoulam, N., Maglio, A., Molina, M., & Gonzalez, M. (2008). La comunicación entre padres e hijos desde la percepción adolescente. Una aproximación etnopsicológica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17(1), 1-23.
- Schmidt, V., Messoulam, N., & Molina, M. F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 1, 81-106.
- Schmidt, V., Messoulam, N., Molina, M. F., & Abal, F. (2006). Abuso de alcohol en adolescentes: factores familiares y disposicionales disparadores del abuso. Consideraciones acerca del género. *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, 1(1), 9-29.
- Schmidt, V., Messoulam, N., Molina, M. F., & Abal, F. (2008). Hacia una versión argentina de una escala de comunicación padres-adolescente. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 41-48.
- Schmidt, V., Molina, M. F., & Raimundi, M. J. (2015). *Escala argentina para la evaluación*

*de la comunicación adolescente-padres*. Manuscrito en preparación.

- Schüler, J., & Brandstätter, V. (2013). How basic need satisfaction and dispositional motives interact in predicting flow experience in sport. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(4), 687-705. doi:10.1111/j.1559-1816.2013.01045.x
- Schüler, J., & Brunner, S. (2009). The rewarding effect of flow experience on performance in a marathon race. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 168-174. doi:10.1016/j.psychsport.2008.07.001
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). London: Academic Press.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. doi:10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Searle, S., Casella, G., & McCulloch, C. (1992). *Variance components*. New York: John Wiley & Sons.
- Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2006). *Resolución de Fomento del Deporte N° 225*. Buenos Aires. Recuperado a partir de [http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Resoluci%C3%B3n\\_N%C2%BA\\_225-2006\\_Fomento\\_del\\_deporte.pdf](http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Resoluci%C3%B3n_N%C2%BA_225-2006_Fomento_del_deporte.pdf)
- Secretaría de Deporte / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2013). *Plan Estratégico del Deporte 2013-2016*. Buenos Aires. Recuperado a partir de [www.deportes.gov.ar](http://www.deportes.gov.ar)
- Seifert, T., & Hedderson, C. (2010). Intrinsic motivation and flow in skateboarding: An ethnographic study. *Journal of Happiness Studies*, 11(3), 277-292. doi:10.1007/s10902-009-9140-y
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359, 1379-1381.

doi:10.1098/rstb.2004.1513

- Selvam, S., & Collicutt, J. (2013). The ubicuity of character strenghts in african traditional religion: A thematic analysis. En H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures* (pp. 83-102). New York: Springer.
- Senado de la Nación. (1974). *Ley del Deporte N° 20.655*. Buenos Aires. Recuperado a partir de [http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/cdeportes/LEY DEL DEPORTE DE ARGENTINA.htm](http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/cdeportes/LEY_DEL_DEPORTE_DE_ARGENTINA.htm)
- Senado de la Nación. (2009). *Ley del Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo N° 26.573*. Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://www.enard.org.ar/pdf/LEY-26573.pdf>
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Convergence of character strengths in american and japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 311-322. doi:10.1007/s10902-005-3647-7
- Silby, C. (1994). *Differences in sport confidence among elite athletes with different perceived parenting styles*. (Tesis doctoral, Univesity of Virginia). Recuperado a partir de [https://books.google.com.ar/books/about/Differences\\_in\\_Sport\\_confidence\\_Among\\_El.html?id=hofyHAAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/Differences_in_Sport_confidence_Among_El.html?id=hofyHAAACAAJ&redir_esc=y)
- Sinnott, J. (2013). *Positive Psychology*. (J. Sinnott, Ed.). New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4614-7282-7
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2014). *Perfiles de países: Argentina*. Recuperado a partir de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_perfil\\_argentina\\_20140731.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_perfil_argentina_20140731.pdf)
- Smith, R., & Smoll, F. (1996). Psychosocial interventions in youth sport. En J. Van Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 287-315). Washington DC.: American Psychological Association.
- Springer, A., Kelder, S., & Hoelscher, D. (2006). Social support, physical activity and sedentary behavior among 6 th-grade girls: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(8), 1-10. doi:10.1186/1479-Received
- Stambulova, N. (2000). Athlete's crises: A developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 584-601.
- Stavrou, N., & Zervas, Y. (2004). Confirmatory factor analysis of the flow state scale in sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 161-181.



doi:10.1080/1612197X.2004.9671739

- Steen, T., Kachorek, L., & Peterson, C. (2003). Character strenghts among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 5-16. doi:10.1023/A:1021024205483
- Stein, G., Kimiecik, J., Daniels, J., & Jackson, S. (1995). Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(2), 125-135. doi:10.1177/0146167295212003
- Steinberg, L. (2013). *Adolescence*. McGraw-Hill Education. Recuperado a partir de [http://books.google.com.ar/books?id=3\\_F8QAAACAAJ](http://books.google.com.ar/books?id=3_F8QAAACAAJ)
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436. doi:10.2307/1130932
- Sugiyama, T., & Inomata, K. (2005). Qualitative examination of flow experience amonga top japanese athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 100(3), 969-982.
- Swann, C., Crust, L., Keegan, R., Piggott, D., & Hemmings, B. (2015). An inductive exploration into the flow experiences of European Tour golfers. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(2), 210-234. doi:10.1080/2159676X.2014.926969
- Swann, C., Keegan, R., Piggott, D., & Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 807-819. doi:10.1016/j.psychsport.2012.05.006
- Swann, C., Keegan, R., Piggott, D., Crust, L., & Smith, M. (2012). Flow occurrence in elite golf. *Athletic Insight*, 4(2), 1-29. Recuperado a partir de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Swann, C., Moran, A., & Piggott, D. (2015). Defining elite athletes: Issues in the study of expert performance in sport psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 3-14. doi:10.1016/j.psychsport.2014.07.004
- Swann, C., Piggott, D., Crust, L., Keegan, R., & Hemmings, B. (2015). Exploring the interactions underlying flow states: A connecting analysis of flow occurrence in European Tour golfers. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 60-69. doi:10.1016/j.psychsport.2014.09.007
- Tamorri, S. (2004). La patología. En S. Tamorri (Ed.), *Neurociencias y deporte: Psicología Deportiva. Procesos mentales del atleta*. Barcelona: Paidotribo.
- Taylor, C. B., Sallis, J. F., & Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100(2), 195-202.

- Teques, P., & Serpa, S. (2009). Implicación parental: Adaptación de un modelo teórico al deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), 235-252.
- Teques, P., & Serpa, S. (2013). Envolvimento parental no desporto: Bases conceptuais e metodológicas. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 533-539.
- Thorndike, E. (1940). *Human nature and the social order*. New York: Macmillan.
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637-642. doi:10.1016/j.paid.2011.12.014
- Torío López, S., Peña Calvo, J., & Rodríguez Menéndez, C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10366/71805>
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., García-Mas, A., & Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 227-237.
- Torregrosa, M., & Lee, M. (2000). El estudio de los valores en Psicología del Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 71-83.
- Torregrosa, M., Sanchez, X., & Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de élite. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 215-228.
- Tutte, V., & Garcés De Los Fayos, E. (2010). Burnout en Iberoamérica: Líneas de investigación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 47-56.
- Ullén, F., de Manzano, O., Almeida, R., Magnusson, P., Pedersen, N., Nakamura, J., ... Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 167-172. doi:10.1016/j.paid.2011.10.003
- Unisport. (1992). Deporte de alto rendimiento. En *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Van Eeden, C., Wissing, M., Dreyer, J., Park, N., & Peterson, C. (2008). Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth) among South African learners. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 143-154. doi:10.1080/14330237.2008.10820181
- Van Yperen, N. (1998). Being a sportparent: Buffering the effect of your talented child's poor



- performance on his or her subjective well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 45-56.
- Veselska, Z., Madarasova Geckova, A., Reijneveld, S., & Van Dijk, J. (2011). Socio-economic status and physical activity among adolescents: The mediating role of self-esteem. *Public health*, 125(11), 763-768. doi:10.1016/j.puhe.2011.09.007
- Vlachopoulos, S., Karageorghis, C., & Terry, P. (2000). Hierarchical confirmatory factor analysis of the Flow State Scale in an exercise setting. *Journal of Sport Sciences*, 18, 815-823.
- Von Bertalanffy, L. (1956). *General System Theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Wainerman, C. (2002). *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica-UNICEF.
- Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 3-11. doi:10.1080/17439760903271116
- Watts, C. (2004). *Predicting free time activity involvement of adolescents: The influence of adolescent motivation, adolescent initiative and perceptions of parenting*. (Tesis doctoral, Pennsylvania State University). Recuperado a partir de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of adolescence*, 35(6), 1537-46. doi:10.1016/j.adolescence.2012.06.002
- Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy - The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 322-327. doi:10.1016/j.paid.2013.03.006
- Weinberg, R., & Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico* (4ta ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weiner, I. (1992). *Psychological disturbance in adolescence*. Michigan: Wiley. Recuperado a partir de <http://books.google.com.ar/books?id=-sdsAAAAMAAJ>
- Whitehead, J., & Gonçalves, C. (2013). Are sport values similar in other nations? En J. Whitehead, H. Telfer, & S. Lambert (Eds.), *Values in youth sport and physical education* (pp. 104-118). New York: Routledge.
- Whitehead, J., Telfer, H., & Lambert, S. (2013). *Values in sport and physical education*. New York: Routledge.

- Wiersma, L. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Pediatric Exercise Science*, 12, 13-22.
- Wiese-Bjornstal, D., LaVoi, N., & Omli, J. (2009). Child and adolescent development and sport participation. En B. Brewer (Ed.), *Handbook of sports Medicine and science: Sport Psychology* (pp. 97-112). Oxford, UK: Blackwell Science Ltd. doi:10.1002/9780470698778
- Wuerth, S., Lee, M., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 21-33. doi:10.1016/S1469-0292(02)00047-X
- Wylleman, P., Alfermann, D., & Lavallee, D. (2004). Career transitions in sport: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 7-20. doi:10.1016/S1469-0292(02)00049-3
- Ximénez, M. C., & García, A. G. (2005). Comparación de los métodos de estimación de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados en el análisis factorial confirmatorio mediante simulación Monte Carlo. *Psicothema*, 17(3), 528-535.
- Yang-Wallentin, F., Jöreskog, K., & Luo, H. (2010). Confirmatory factor analysis of ordinal variables with misspecified models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 17(3), 392-423. doi:10.1080/10705511.2010.489003
- Zalta, A., & Chambless, D. (2011). Testing a developmental model of anxiety with the Parental Facilitation of Mastery Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(3), 352-61. doi:10.1016/j.janxdis.2010.10.009
- Zamponi, J., & Pereyra, M. (1997). *Validación de la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III) en una población argentina*. Ficha de cátedra. Universidad Adventista del Plata.

## ANEXOS



## **Anexo I.**

### **Instrumentos de evaluación**



Esta encuesta tiene el propósito de **conocer las características que permiten un adecuado desarrollo psicosocial en estudiantes de escuelas secundarias**. Es por esta razón que te preguntaremos cuestiones tales como tus preferencias, tu relación con tus compañeros, tu relación con tus padres, tus hábitos, entre otras cuestiones.

**Tu participación es totalmente voluntaria.** Tus respuestas a la encuesta son confidenciales (no se revelará a nadie, bajo ningún concepto, la identidad de quien responde). Al finalizar la encuesta, que dura aproximadamente una hora, deberás dársela al examinador quien la entregará luego, junto con las encuestas de tus compañeros, a la Facultad de Psicología para poder procesar los datos de todas las encuestas. Es decir, tus respuestas sólo las leerán los investigadores.

**Tu colaboración es muy valiosa: las conclusiones a las que se arribe servirán para conocer mejor a los y las adolescentes, y proponer acciones que contribuyan a un desarrollo saludable.**


■ ■ ■ **Por eso...**

- **Leé atentamente cada una de las preguntas o frases antes de responder**
- **Respondé siempre con total sinceridad**
- **No dejes nada sin responder**
- **No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que todas las personas sentimos, pensamos y actuamos en forma distinta.**

*Muchas gracias por participar!!!*

## Cuestionario Sociodemográfico.

Para esta parte de la encuesta te pedimos:

- a) Marcá con una  todas las respuestas que elegís, cuando tenés varias opciones.  
b) Respondé con números, cuando se te piden cantidades.

1 Sexo <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/> Mujer	2 ¿Cuántos años tenés? <input type="checkbox"/> años	3 ¿Repetiste de curso (grado o año) alguna vez? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
---	--	--

4 ¿Quiénes viven de manera permanente con vos?	<input type="checkbox"/> Tu mamá	<input type="checkbox"/> Tu pareja	<input type="checkbox"/> Tus hermanastros
	<input type="checkbox"/> Tu papá	<input type="checkbox"/> La pareja de tu mamá	<input type="checkbox"/> Otros familiares
	<input type="checkbox"/> Tus hermanos	<input type="checkbox"/> La pareja de tu papá	<input type="checkbox"/> Otros no familiares

5 ¿Cuántas personas viven en tu casa? (con vos incluido) ☐ personas

6 Tu mamá,

<input type="checkbox"/> Está casada / unida a tu papá	<input type="checkbox"/> No fue a la escuela	<input type="checkbox"/> Tiene empleo estable / regularmente
<input type="checkbox"/> Está separada / divorciada de tu papá	<input type="checkbox"/> Fue a la primaria	<input type="checkbox"/> Es desempleada / tiene empleo de vez en cuando
<input type="checkbox"/> Está en pareja	<input type="checkbox"/> Terminó la primaria	<input type="checkbox"/> Ninguna de las respuestas anteriores
<input type="checkbox"/> Ha fallecido	<input type="checkbox"/> Fue a la secundaria	
<input type="checkbox"/> Ninguna de las opciones anteriores	<input type="checkbox"/> Terminó la secundaria	
	<input type="checkbox"/> Comenzó estudios terciarios	
	<input type="checkbox"/> Terminó estudios terciarios	
	<input type="checkbox"/> Fue a la universidad	
	<input type="checkbox"/> Terminó la universidad	

7 Tu papá,

<input type="checkbox"/> Está casado / unido a tu mamá	<input type="checkbox"/> No fue a la escuela	<input type="checkbox"/> Tiene empleo estable / regularmente
<input type="checkbox"/> Está separado / divorciado de tu mamá	<input type="checkbox"/> Fue a la primaria	<input type="checkbox"/> Es desempleado / tiene empleo de vez en cuando
<input type="checkbox"/> Está en pareja	<input type="checkbox"/> Terminó la primaria	<input type="checkbox"/> Ninguna de las respuestas anteriores
<input type="checkbox"/> Ha fallecido	<input type="checkbox"/> Fue a la secundaria	
<input type="checkbox"/> Ninguna de las opciones anteriores	<input type="checkbox"/> Terminó la secundaria	
	<input type="checkbox"/> Comenzó estudios terciarios	
	<input type="checkbox"/> Terminó estudios terciarios	
	<input type="checkbox"/> Fue a la universidad	
	<input type="checkbox"/> Terminó la universidad	

8 Estás con tu mamá,

<input type="checkbox"/> Todos los días
<input type="checkbox"/> Una o 2 veces por semana
<input type="checkbox"/> Una o 2 veces por mes
<input type="checkbox"/> Dos o 3 veces por año
<input type="checkbox"/> Nunca

9 Estás con tu papá,

<input type="checkbox"/> Todos los días
<input type="checkbox"/> Una o 2 veces por semana
<input type="checkbox"/> Una o 2 veces por mes
<input type="checkbox"/> Dos o 3 veces por año
<input type="checkbox"/> Nunca



## Escala de Experiencias óptimas (*flow*) para adolescentes

Autores: Leibovich & Schmidt (2013)

### IMPORTANTE



1. ¿Practicás deporte **por fuera de las horas de educación física**? **SÍ - NO** (si respondiste **“NO”**, pasar a la 5)
2. ¿Cuál?.....
3. ¿Dónde lo realizás? .....
4. ¿Pertenece a la Selección Nacional? **SÍ - NO**
5. Si **no** practicás deporte, pensá en la actividad que más te gusta llevar a cabo y sentís que disfrutás plenamente cuando la realizás.  
¿Cuál es? .....



Teniendo en cuenta la **última vez** que realizaste este deporte, indicá con una **X** en cada frase, lo que te pasó y sentiste durante la realización del mismo.

Si **no practicás deporte**, contestá pensando en la actividad que hayas escrito en el punto anterior.

		De acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo
1	Sabía que mi capacidad me permitía hacer frente al desafío que esa actividad me proponía			
2	Mi capacidad me permitía superar las dificultades que podrían surgir en esa actividad			
3	Hacía la actividad espontáneamente			
4	Tenía plena conciencia de lo que estaba haciendo			
5	Estaba seguro de lo que quería hacer en esa actividad			
6	Sabía lo que quería conseguir con esa actividad			
7	Mis objetivos a futuro estaban claramente definidos			
8	Mientras realizaba la actividad tenía pensamientos positivos acerca de lo bien que lo estaba haciendo			
9	Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo			

		De acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo
10	Tenía una total concentración			
11	Solamente podía pensar en lo que estaba haciendo			
12	Sentía que dominaba completamente lo que estaba haciendo			
13	Sentía un control total de mi cuerpo mientras la realizaba			
14	No me importaba lo que los otros pensaban de mí mientras realizaba la actividad			
15	No estaba preocupado por la opinión de los otros mientras realizaba la actividad			
16	No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás mientras realizaba la actividad			
17	Mientras realizaba la actividad se me borraban los problemas y las preocupaciones			
18	El tiempo parecía pasar rápidamente mientras realizaba la actividad			
19	El paso del tiempo parecía ser diferente al común de todos los días mientras realizaba la actividad			
20	Sentía que el tiempo se paraba, detenía, mientras estaba realizando la actividad			
21	Las cosas sucedían como en cámara lenta mientras la realizaba			
22	Realmente lo pasaba bien mientras la estaba haciendo			
23	La experiencia de esa actividad me dejó un “buen sabor”, una buena impresión			
24	Sentí que la experiencia era muy valiosa y alentadora			
25	Me gustaba lo que estaba sintiendo en ese momento y me gustaría sentirlo de nuevo			



## **Cuestionario de Fortalezas para adolescentes (VIA-Youth)**

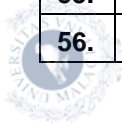
Autores: Park & Peterson (2003). Adaptación: Raimundi, Molina & Schmidt (2013)

A continuación hay una lista de afirmaciones que describen a chicos de tu edad. Por favor, lee cada una y decidí en qué grado refleja cómo sos, marcando con una **X** la opción que mejor te represente. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sé tan sincero/a como puedas.

		Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni una opción ni la otra	Algo parecido a mí	Muy parecido a mí
1.	Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro.					
2.	Puedo seguir siendo amigo de quienes me trataron mal, si me piden perdón.					
3.	Siempre siento que soy querido/a.					
4.	Me entusiasma cuando aprendo algo nuevo.					
5.	Muchas veces siento que alguien “allá arriba” en el cielo me mira y me cuida.					
6.	Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.					
7.	Aunque mi equipo esté perdiendo, juego limpio.					
8.	Aunque alguien me lastime, lo perdono si se disculpa.					
9.	Miento para conseguir salir de problemas.					
10.	Creo que me van a pasar cosas buenas.					
11.	Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.					
12.	Cuando sé de personas que necesitan ayuda, me preocupo por ellos.					
13.	No soy bueno haciéndome cargo de un grupo.					
14.	Aunque sea realmente bueno en algo, no “me la creo”.					
15.	Muchas veces hago las cosas sin pensar.					
16.	No creo en Dios ni en un poder superior.					
17.	Trabajo muy bien en equipo.					
18.	Las personas suelen decir que doy buenos consejos.					
19.	Me aburro cuando miro arte o una obra de teatro.					
20.	Tengo el coraje para hacer lo que yo creo correcto aunque no sea lo que los demás suelen hacer.					
21.	Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.					
22.	Soy curioso sobre cómo funcionan las cosas.					
23.	Cuando trabajo en grupo, doy las mismas oportunidades a todos.					
24.	Perdono fácilmente a los otros.					
25.	Cuando alguien me ayuda o es bueno conmigo, le hago saber que estoy agradecido/a.					



		Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni una opción ni la otra	Algo parecido a mí	Muy parecido a mí
26.	Digo la verdad aunque me traiga problemas.					
27.	Soy bueno/a haciendo reír a la gente.					
28.	Siempre que hago algo, pongo todo mi esfuerzo.					
29.	Me considero una persona valiente.					
30.	Me preocupo por los demás cuando tienen problemas.					
31.	Soy bueno organizando y llevando a cabo actividades de grupo.					
32.	Cuando hay una oportunidad para aprender cosas nuevas, participo activamente.					
33.	Si quiero algo, no puedo esperar.					
34.	Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.					
35.	Soy muy cooperativo cuando trabajo en grupo.					
36.	Suelo sentirme entusiasmado con cualquier cosa que haga.					
37.	Cuando veo que alguien es malo con los demás, le digo que eso no está bien.					
38.	Tengo muchas ideas creativas.					
39.	La mayoría de las veces quiero saber más sobre las cosas.					
40.	Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad.					
41.	Suelo poner excusas.					
42.	Creo que las cosas siempre saldrán bien, sin importar lo difícil que parezcan ahora.					
43.	Sigo intentando, incluso después de haber fallado.					
44.	Suelo escuchar diferentes opiniones antes de decidirme.					
45.	Cuando hay algún proyecto en grupo para hacer, los demás me quieren a cargo de él.					
46.	No actúo como si fuera mejor que los demás.					
47.	Muchas veces cometo errores porque no soy cuidadoso.					
48.	Puedo controlarme aunque esté realmente enojado/a.					
49.	Cuando rezo, me siento mejor.					
50.	Estoy dispuesto a trabajar lo que sea necesario por nuestro equipo.					
51.	Antes de que mis amigos tomen una decisión importante, suelen pedirme mi opinión.					
52.	Suelo sentirme lleno de energía.					
53.	Mirar obras de arte o escuchar música linda me hace sentir mejor.					
54.	Creo que soy muy creativo.					
55.	No soy curioso sobre las cosas que pasan en el mundo.					
56.	Aunque alguien no me caiga bien, lo trato con justicia.					



		Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni una opción ni la otra	Algo parecido a mí	Muy parecido a mí
57.	Soy muy positivo con respecto al futuro.					
58.	Los demás dicen que soy muy gracioso/a.					
59.	Soy un líder en el que los demás confían.					
60.	No me siento cómodo cuando todos los elogios son sólo para mí.					
61.	Aunque tenga muchas ganas de hacer algo ya, puedo esperar.					
62.	Escucho a los demás en mi grupo cuando tomamos decisiones.					
63.	Soy muy activo/a.					
64.	Defiendo lo que creo que es correcto, aunque tenga miedo.					
65.	Usualmente se me ocurren diferentes formas de hacer las cosas.					
66.	Hago preguntas sobre las cosas que pasan en el mundo.					
67.	Aunque alguien no sea bueno conmigo, yo lo trato de forma justa.					
68.	Cuando me pasan cosas buenas, pienso en la gente que me ayudó.					
69.	Miento para conseguir lo que quiero.					
70.	Antes de tomar la decisión final, pienso en todas las posibilidades.					
71.	Cuando juego con otros, quieren que yo sea el líder.					
72.	Me encanta aprender cosas nuevas.					
73.	Aunque sea bueno/a en algo, le doy a los demás una oportunidad en eso.					
74.	Puedo esperar mi turno sin desilusionarme.					
75.	Tengo fe.					
76.	Se me suelen ocurrir soluciones a problemas que ponen contentos a todos.					
77.	Cuando veo arte o escucho música, suelo olvidarme cuánto tiempo pasó.					
78.	Tengo preguntas sobre muchas cosas.					
79.	Le doy la misma importancia a las opiniones de todos.					
80.	Me siento agradecido/a por mis padres y mi familia.					
81.	Siempre tengo esperanza, sin importar lo mal que parezcan las cosas.					
82.	Soy un trabajador incansable.					
83.	Hago todo lo que puedo por ayudar a quien lo necesita.					
84.	Cuando estoy a cargo, soy bueno haciendo que mi grupo haga lo que le pido.					
85.	Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.					
86.	Me encanta aprender cómo hacer diferentes cosas.					
87.	No “me la creo” por mis logros.					



		Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni una opción ni la otra	Algo parecido a mí	Muy parecido a mí
88.	No rezo, ni siquiera cuando estoy solo.					
89.	Aunque no esté de acuerdo, respeto la opinión de los otros integrantes de mi grupo.					
90.	Creo que la vida es emocionante.					
91.	No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.					
92.	Me enfrento a los chicos que actúan mal o injustamente.					
93.	No disfruto creando cosas nuevas.					
94.	Siento interés o curiosidad por las personas, lugares o cosas que no me son familiares.					
95.	Casi siempre me siento con suerte de tener lo que tengo en mi vida.					
96.	Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.					
97.	Me gusta contar chistes o historias divertidas.					
98.	No ayudo a los demás si no me lo piden.					
99.	Suelo decirle a mis amigos y a mis familiares que los quiero.					
100.	Cuando quiero aprender algo, trato de averiguar todo sobre eso.					
101.	Me gusta escuchar a los otros, más que hablar sólo de mí.					
102.	Muchas veces hago cosas que no debería hacer.					
103.	Soy muy paciente.					
104.	Soy muy leal a mi grupo, pase lo que pase.					
105.	Soy bueno/a ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber peleado.					
106.	Suelo sentirme alegre.					
107.	Aunque sean mis amigos, les pido a todos que sigan las mismas reglas.					
108.	Soy bueno haciendo que una situación aburrida, sea divertida.					
109.	Una vez que hago un plan, lo cumplo.					
110.	Muchas veces hago cosas buenas para los demás sin que me lo pidan.					
111.	Cuando tengo un problema, tengo a alguien que estará ahí por mí.					
112.	Aunque haya hecho algo bueno por alguien, no siempre se lo digo a los demás.					
113.	Suelo enojarme y perder el control.					
114.	Creo que tengo el coraje o la valentía para enfrentar situaciones difíciles.					
115.	Cuando empiezo un proyecto, siempre lo termino.					



## Escala de Promoción de Desafíos por parte de los padres (EPDP)

Autor: Raimundi, M.J & Molina, M.F (2013)

Por favor, lee cada frase cuidadosamente y marca la respuesta que mejor te describa. Es muy importante que respondas a todas las frases con sinceridad. Muchas gracias.

		Totamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totamente de Acuerdo
1.	A mis padres les gusta que yo asuma desafíos para mi vida.					
2.	Mis padres, a lo largo de mi vida, me han acercado a diferentes actividades para que yo haga (recreativas, artísticas, deportivas, académicas, etc.)					
3.	A mis padres les parece importante que yo realice actividades desafiantes.					
4.	Mis padres permiten que yo dedique tiempo para hacer actividades desafiantes.					
5.	A mis padres les gusta que yo tenga objetivos claros en las actividades que hago.					
6.	Puedo contar con mis padres para lo que yo necesito cuando hago mis actividades.					
7.	A mis padres les gusta que yo sepa qué es lo que quiero para mi vida.					
8.	Mis padres dedican parte de su tiempo para que yo pueda realizar mis actividades.					
9.	Mis padres me dan consejos y sugerencias que me ayudan a realizar mis actividades.					
10.	Mis padres me alientan a que yo tenga grandes aspiraciones para mi vida.					
11.	Puedo contar con mis padres para resolver los problemas que se me presentan en mis actividades.					

## ICAP (hijo – madre)

Por favor, lee cada frase cuidadosamente y marca la respuesta que mejor describe la relación con tu madre.  
Expresa tus afirmaciones con la mayor precisión posible.

	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. Mi madre trata de entender mi punto de vista					
2. Hay temas que no hablo con mi madre porque no los entendería					
3. Hay cosas de mi intimidad que no hablo con mi madre					
4. A menudo mi madre y yo tenemos fuertes enfrentamientos					
5. Mi madre siempre me fastidia, me molesta					
6. Muchas veces mi madre me hace sentir que digo cosas inútiles y sin sentido					
7. Me siento muy satisfecho acerca de cómo mi madre y yo conversamos juntos					
8. A veces creo que no tiene sentido hablar con mi madre de ciertos temas					
9. Mi madre sabe escucharme					
10. Hay cosas que, aunque quisiera, no se las podría contar a mi madre					
11. Hay temas que prefiero conversarlos con mis amigos y no con mi madre					
12. Mi madre me insulta o agrede cuando está enojada conmigo					
13. Mi madre y yo solemos discutir por cualquier cosa					
14. Cuando me siento mal, puedo decirle a mi madre lo que me pasa					
15. Hay cosas que prefiero guardármelas para mí y no contárselas a mi madre					
16. Cuando hablo con mi madre solemos enojarnos mucho					
17. Prefiero no hablar con mi madre sobre alguna de las cosas que me pasan					
18. Le demuestro abiertamente afecto a mi madre					
19. Cuando hago preguntas, mi madre me responde con sinceridad					
20. Cuando tengo un problema puedo pedirle ayuda a mi madre					
21. Mi madre no me presta atención cuando le cuento algo					



## ICAP (hijo – padre)

Por favor, lee cada frase cuidadosamente y marca la respuesta que mejor describe la relación con tu padre.  
Expresa tus afirmaciones con la mayor precisión posible.

	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. Mi padre trata de entender mi punto de vista					
2. Hay temas que no hablo con mi padre porque no los entendería					
3. Hay cosas de mi intimidad que no hablo con mi padre					
4. A menudo mi padre y yo tenemos fuertes enfrentamientos					
5. Mi padre siempre me fastidia, me molesta					
6. Muchas veces mi padre me hace sentir que digo cosas inútiles y sin sentido					
7. Me siento muy satisfecho acerca de cómo mi padre y yo conversamos juntos					
8. A veces creo que no tiene sentido hablar con mi padre de ciertos temas					
9. Mi padre sabe escucharme					
10. Hay cosas que, aunque quisiera, no se las podría contar a mi padre					
11. Hay temas que prefiero conversarlos con mis amigos y no con mi padre					
12. Mi padre me insulta o agrede cuando está enojado conmigo					
13. Mi padre y yo solemos discutir por cualquier cosa					
14. Cuando me siento mal, puedo decirle a mi padre lo que me pasa					
15. Hay cosas que prefiero guardármelas para mí y no contárselas a mi padre					
16. Cuando hablo con mi padre solemos enojarnos mucho					
17. Prefiero no hablar con mi padre sobre alguna de las cosas que me pasan					
18. Le demuestro abiertamente afecto a mi padre					
19. Cuando hago preguntas, mi padre me responde con sinceridad					
20. Cuando tengo un problema puedo pedirle ayuda a mi padre					
21. Mi padre tiende a decirme cosas que sería mejor que no sean dichas					

\* Autores: Schmidt, Maglio, Messoulam, y Molina (2008). Su uso se haya restringido a los fines de investigación. Copyright CONICET 2008.

### FACES III

Autores: Olson, Portner y Lavee (1985). Adaptación: Schmidt (2000). Traducción: Zamponi y cols. (1997).

Después de haber leído cada frase, colocá una **X** en el casillero que mejor describa **cómo es tu familia ahora**. Es muy importante que responda a todas las frases con sinceridad. Muchas gracias.

	CASI SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES SI A VECES NO	POCAS VECES	CASI NUNCA
1. Los miembros de mi familia se dan apoyo entre sí					
2. En mi familia se toman en cuenta las sugerencias de los hijos para resolver los problemas					
3. Aceptamos los amigos de los otros miembros de mi familia					
4. Los hijos también opinan sobre su disciplina					
5. Nos gusta hacer cosas sólo con nuestra propia familia					
6. Diferentes miembros de la familia pueden actuar como autoridad, según las circunstancias					
7. Los integrantes de mi familia se sienten más unidos entre sí que con la gente de afuera					
8. Mi familia cambia el modo de hacer las cosas					
9. A los miembros de mi familia les gusta pasar el tiempo libre juntos					
10. En mi casa, padres e hijos discuten juntos los castigos					
11. Los miembros de mi familia nos sentimos muy unidos unos a otros					
12. En mi familia los hijos también toman decisiones					
13. Cuando mi familia se reúne para hacer alguna actividad en común, todo el mundo está presente					
14. En mi familia las reglas suelen cambiar					
15. Podemos pensar fácilmente actividades para hacer juntos en familia					
16. Intercambiamos los quehaceres del hogar entre nosotros					
17. Los miembros de mi familia nos consultamos entre nosotros para tomar decisiones					
18. Es difícil identificar quién tiene la autoridad en nuestra familia					
19. La unión familiar es muy importante para nosotros					
20. En mi familia es difícil decir quien hace cada tarea doméstica					

## **Anexo II.**

# **Carta de presentación del proyecto a las Selecciones Nacionales Argentinas y a las Instituciones Educativas**





*Universidad de Buenos Aires*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junio de 2013

Confederación Argentina de Básquetbol  
Selecciones Nacionales Formativas Femeninas

S / D

De mi mayor consideración:

Mediante la presente me dirijo a Ud. a fin de solicitarle colaboración en el Proyecto de investigación: **“Experiencias óptimas en el deporte adolescente de alto rendimiento”**, inserto en el proyecto Beca Interna de Posgrado (res. 329/11) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

El proyecto pretende caracterizar las experiencias óptimas de los adolescentes deportistas de alto rendimiento y la influencia de características personales positivas (fortalezas) y del contexto familiar.

Se trabajará con adolescentes de entre 12 y 18 años que pertenezcan a las Selecciones Nacionales Argentinas, previo consentimiento informado por parte de los padres o adultos responsables. Las respuestas serán anónimas y garantizamos la confidencialidad de las mismas. Los deportistas serán informados grupalmente de los resultados generales obtenidos.

Para tal fin, se solicita la posibilidad de administrar los cuestionarios con las adolescentes que pertenecen a las **Selecciones Nacionales de Básquetbol Femeninas**.

Desde ya, quedo a su entera disposición para aclarar cualquier información al respecto.

Atentamente,

*Lic. María Julia Raimundi*

*Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*



*Universidad de Buenos Aires*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, abril de 2014

A las autoridades de la Institución Educativa

S / D:

De mi mayor consideración:

Mediante la presente me dirijo a Ud. a fin de solicitarle colaboración en el Proyecto de Investigación: **“Experiencias positivas en adolescentes”**, inserto en el proyecto Beca Interna de Posgrado (Res. N°329/11) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

El objetivo es estudiar las fortalezas personales y las características familiares que contribuyen al logro de experiencias positivas en los adolescentes, para contribuir a un desarrollo positivo durante esta etapa. Las fortalezas personales son atributos positivos que se manifiestan en los pensamientos, sentimientos y en la conducta, que promueven bienestar y actúan como factores protectores en la adolescencia. Numerosos estudios en nuestro país muestran la importancia de la familia como fuente principal de apoyo afectivo e instrumental en esta etapa, por lo tanto, adquiere una gran importancia como facilitadora de estas experiencias positivas.

Se trabajará con adolescentes del nivel secundario, previo consentimiento informado por parte de los padres o adultos responsables. Las respuestas serán anónimas y garantizamos la confidencialidad de las mismas. Los alumnos serán informados grupalmente de los resultados generales obtenidos.

Para tal fin, se solicita la posibilidad de administrar los cuestionarios con los adolescentes que pertenecen a su institución educativa.

Desde ya, quedo a su entera disposición para aclarar cualquier información al respecto.

Atentamente,

*Mg. María Julia Raimundi*

*Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*

## **Anexo III.**

### **Notas de consentimiento**





**“Experiencias positivas en adolescentes deportistas de alto rendimiento”**

Sres. Padres:

Estamos interesados en el estudio las experiencias positivas de los/as adolescentes deportistas de alto rendimiento, para contribuir a un desarrollo positivo durante esta etapa. La participación implica que los/as adolescentes expresen su opinión en relación a una serie de frases que indagan cómo sienten y piensan los deportistas de esta edad. Por tal fin le solicitamos a Ud. autorice a que su hijo/a responda a los cuestionarios. Esta investigación será llevada a cabo en diferentes deportes de Representación Nacional.

Las respuestas son **anónimas y garantizamos la confidencialidad de las mismas**. Los/as deportistas serán informados **grupalmente** de los resultados generales obtenidos.

Cualquier información al respecto, no dude en consultarnos.

Atentamente,

*Lic. María Julia Raimundi*

*CONICET - Universidad de Buenos Aires*

MUCHAS GRACIAS POR PERMITIRLE PARTICIPAR

---

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Autorizo a mi hijo/a \_\_\_\_\_ que  
asiste a \_\_\_\_\_ (año y curso) a que responda los cuestionarios.

Firma: \_\_\_\_\_

### **“Experiencias positivas en adolescentes”**

Sres. Padres:

Estamos interesados en el estudio las experiencias positivas de los adolescentes, para contribuir a un desarrollo positivo durante esta etapa. Por tal fin le solicitamos a Ud. autorice a que su hijo/a responda a cuestionarios en relación con sus actividades adolescentes.

Las respuestas son **anónimas y garantizamos la confidencialidad de las mismas**. Los alumnos serán informados **grupalmente** de los resultados generales obtenidos.

Cualquier información al respecto, no dude en consultarnos.

Atentamente,

*Lic. María Julia Raimundi*

*Equipo de Investigación Desarrollo Adolescente (CONICET-UBA)*

MUCHAS GRACIAS POR PERMITIRLE PARTICIPAR

---

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Autorizo a mi hijo/a \_\_\_\_\_ que  
asiste a \_\_\_\_\_ (año y curso) a que responda los cuestionarios.

Firma: \_\_\_\_\_

## **Anexo IV.**

### **Informe de devolución de resultados**



## INFORME DE DEVOLUCIÓN

### Selección Nacional Argentina de Básquetbol

- Femenina U-17 -



Lic. María Julia Raimundi

PROYECTO BECA INTERNA DE POSTGRADO TIPO I DE CONICET,  
APROBADO POR RESOLUCIÓN Nº 329/11.

**Becaria:** María Julia Raimundi (Docente UBA, Fac. de Psicología)

**Directora:** Dra. Vanina Schmidt

**Co-directora:** Dra. Nora Leibovich de Figueroa



## INFORME DE DEVOLUCIÓN<sup>3</sup>

### Selección Nacional Argentina Femenina de Básquetbol

#### Categoría: U-17

La experiencia óptima de *flow* (fluir) es un “estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles” (Csikszentmihalyi, 1990, p.16). Una actividad que permite esta experiencia es tan agradable que las personas desean realizarla por el disfrute que proporciona en sí misma, y no por lo que podrían obtener de ella, incluso aunque la actividad sea difícil o peligrosa (Csikszentmihalyi, 1990).

Con respecto al deporte de alto rendimiento, estudios internacionales indican que esta modalidad de deporte brinda numerosas oportunidades para esta experiencia (eg. Hodge et al., 2009; Jackson, 1996). A su vez, esta experiencia está asociada a los mayores rendimientos en los deportistas (Jackson & Csikszentmihalyi, 2002; Jackson, Thomas, Marsh, & Smethurst, 2001). Todo esto plantea la importancia del estudio de esta experiencia óptima en el deporte de alto rendimiento.

¿Qué factores personales y del contexto contribuyen a que los deportistas logren esta experiencia positiva en el deporte de alto rendimiento?

Seligman, Ernst, Gilham, Reivich, y Linkins (2009) plantean que la posibilidad de poner en práctica las “**fortalezas personales**” para afrontar desafíos en la vida facilita la vivencia de experiencias óptimas. Estas fortalezas son un conjunto de atributos positivos que se manifiestan en los pensamientos, sentimientos y en la conducta, que promueven bienestar y actúan como protectoras de los trastornos psicológicos en la adolescencia (Park, 2004).

En cuanto a los factores contextuales, se ha mostrado que la **familia** posee una gran importancia en la adolescencia, tanto en nuestro medio (Leibovich & Schmidt, 2010) como en otros medios socioculturales (eg. Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2004).

#### Procedimiento

En el mes de julio y agosto de 2013, se contactó a los entrenadores de la Selección con el objetivo de invitarlos a participar en el presente estudio.

Se envió una nota de consentimiento informado a los padres de los deportistas menores de edad. Los deportistas respondieron un protocolo de cuestionarios en forma grupal y anónima, con asistencia del equipo de investigación a cargo.

#### Instrumentos

- *Cuestionario sociodemográfico*. Construido por el equipo de investigación para caracterizar al grupo en función de sus características socio-demográficas (edad, nivel educativo, composición familiar, cantidad de horas de práctica del deporte, etc.).

- *Escala de experiencias óptimas (flow) para adolescentes*. Autores: Leibovich & Schmidt (2013), basada en García Calvo, Jiménez Castuera, Santos-Rosa Ruano, Reina Vaíllo, & Cervelló Gimeno (2008). Evalúa las experiencias óptimas del adolescente en el deporte.

- *Cuestionario de Fortalezas para niños y adolescentes (VIA-Youth)*. Autores: Park & Peterson (2006), adaptación: Raimundi, Molina, & Schmidt (2013). Evalúa las características personales positivas (“fortalezas”).

<sup>3</sup>Proyecto de tesis doctoral “Experiencias óptimas en adolescentes deportistas de alto rendimiento: la influencia de las fortalezas personales y el contexto familiar”. Inserto en Proyecto UBACyT P052: “Ecoevaluación psicológica de la interfaz adolescente-adulto. Contribución de las experiencias óptimas (flow)”. Directora Nora B. Leibovich de Figueroa. Co-directora: Vanina I. Schmidt.

La información aquí expuesta forma parte del proyecto de Tesis doctoral antes mencionado y por lo tanto los derechos de publicación pertenecen al CONICET.

- *Escala de Promoción de Desafíos por parte de los padres (EPDP)* Autores: Raimundi & Molina (en prensa). Evalúa la percepción de los adolescentes con respecto al incentivo que les brindan sus padres para que se involucren en actividades que pueden constituir un desafío y el apoyo para llevarlas a cabo.

- *Inventario de Comunicación Adolescentes-Padre (ICAP)* Autores: Schmidt, Maglio, Messoulam, Molina, & Gonzalez (2010). Evalúa la comunicación del adolescente con ambos padres por separado (versión hijo/a-madre y versión hijo/a-padre).

- *Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III)* Autores: Leibovich & Schmidt (2010). Evalúa la cohesión (grado de unión emocional) y flexibilidad (plasticidad para adecuarse a las distintas circunstancias vitales que atraviesa) percibida por el adolescente en su familia.

## Participantes

Tabla 1. Características de las jugadoras evaluadas

	Cantidad de jugadoras	%
<b>Edad</b>		
16	2	15,4
17	11	87,6
<b>Edad promedio</b>	<b>16,8 años</b>	
<b>Lugar de nacimiento</b>		
Ciudad de Buenos Aires y GBA	8	61,6
Entre Ríos	3	23,1
Mendoza	1	7,7
Córdoba	1	7,7
<b>Cantidad de años en el deporte</b>		
Entre 3 y 6	5	38,5
Entre 7 y 10	2	15,4
Entre 11 y 14	6	46,2
<b>Horas semanales de entrenamiento</b>		
Entre 5 y 10 hs	1	7,7
Entre 11 y 15 hs	8	61,6
Entre 16 y 20 hs	4	30,8

Tabla 2. Características del grupo familiar

	Cantidad de respuestas	%
<b>Composición Familiar</b>		
Nuclear biparental (ambos padres con los hijos)	11	84,6
Familia compuesta (incorporan otros no familiares)	1	7,7
Otra	1	7,7
<b>Número de personas con las que convive</b> (incluyendo a la jugadora)		
3	3	23,1
4	2	15,4
5	5	38,5
6	2	15,4
9	1	7,7

<b>Estado civil de los padres</b>		
Casados	12	92,3
En pareja/ Vuelto a casar	1	7,7

La mayor parte de las familias tiene una composición nuclear biparental (84,6%). La mayoría de las jugadoras vive con entre 4 (15,4%) y 5 personas (38,5%), incluidas ellas. El rango de personas convivientes es de 3 a 9. La mayoría de los padres está casado (92,3%) y el 7,7% está en pareja.

*Tabla 3. Características de la madre*

<b>Nivel educativo</b>		
Secundario incompleto	1	7,7
Secundario completo	3	23,1
Terciario incompleto	1	7,7
Terciario completo	2	15,4
Universitario incompleto	1	7,7
Universitario completo	5	38,5
<b>Situación laboral</b>		
Tiene empleo estable / regularmente	9	69,2
Es desempleada / empleo de vez en cuando	1	7,7
Ninguna de las anteriores	3	23,1
<b>Frecuencia de contacto con la jugadora</b>		
Todos los días	12	92,3
1 o 2 veces por semana	1	7,7

Algunas de las madres tiene estudios secundarios (46,2%) y otras tienen estudios universitarios (38,9%). La mayoría tiene empleo estable (69,2%). La mayoría de las jugadoras (92,3%) tiene un contacto diario con su madre.

*Tabla 4. Características del padre*

<b>Nivel educativo</b>		
Primario incompleto	1	7,7
Primario completo	2	15,4
Secundario incompleto	1	7,7
Secundario completo	3	23,1
Terciario completo	3	23,1
Universitario completo	4	30,8
<b>Situación laboral</b>		
Tiene empleo estable / regularmente	13	100,0
<b>Frecuencia de contacto con la jugadora</b>		
Todos los días	10	76,9
1 o 2 veces por semana	1	7,7
1 o 2 veces por mes	1	7,7
2 o 3 veces por año	1	7,7

Los padres tienen estudios primarios o secundarios (53,9%), terciarios o universitarios (53,9%) y todos tienen empleo estable. En general, las jugadoras tienen contacto diario con su padre (76,9%).



### Las experiencias óptimas (*flow*)

El *flow* en nuestro contexto sociocultural se expresa en siete componentes que lo caracterizan (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998):

1. **Experiencia autotética:** del griego *auto* (sí mismo) y *telos* (finalidad), el elemento clave de una experiencia óptima es que ésta tiene un fin en sí misma. Se refiere a una actividad que se realiza no por conseguir algún beneficio, sino simplemente porque hacerla, en sí, es lo más disfrute trae.
2. **Equilibrio entre la habilidad percibida y el desafío que plantea la actividad:** ocurre cuando la habilidad se percibe como adecuada para enfrentarse a las demandas de las situaciones en el deporte, aun cuando éstas sean mayores que las usuales.
3. **Concentración en la tarea presente:** las personas expresan el estar realmente centrados en el deporte, sin que nada los pueda correr de este foco.
4. **Pérdida de la autoconciencia:** implica que la preocupación por la propia imagen o la opinión de los demás desaparece, conforme el deportista se involucra en la actividad que está realizando.
5. **Deformación en la percepción del tiempo:** puede llevar a la sensación de que las acciones se dan como “en cámara lenta” o, al contrario, que se pasan rápidamente. En ambos casos, la percepción es la de que el paso del tiempo es diferente al común de todos los días.
6. **Sentimiento o percepción de control:** el deportista experimenta una percepción de control total sobre la tarea que se está realizando, aun cuando la tarea sea muy difícil.
7. **Metas claras:** los objetivos a lograr con el deporte son claros, lo que genera en la persona una fuerte sensación de qué es lo que quiere conseguir.

Tabla 5. Características de la experiencia óptima de *flow* en las jugadoras:

<i>Flow</i>	Niveles bajos	Niveles medios	Niveles altos
Flow total	-	4	8
Experiencia autotética	-	4	8
Equilibrio desafío-habilidad	-	-	12
Concentración	2	6	4
Pérdida de la autoconciencia	5	-	7
Deformación del tiempo	7	2	3
Percepción de control	2	3	7
Metas	-	2	10

El grupo de deportistas evaluadas (N=12, 1 jugadora no respondió) presentó altos y medios niveles de experiencia óptima. En cuanto a los componentes de experiencia autotética, equilibrio desafío habilidad, percepción de control y metas, también se encontraron puntajes altos. Por otro lado, se encontraron bajos niveles de deformación del tiempo y pérdida de autoconciencia.

### Las fortalezas humanas

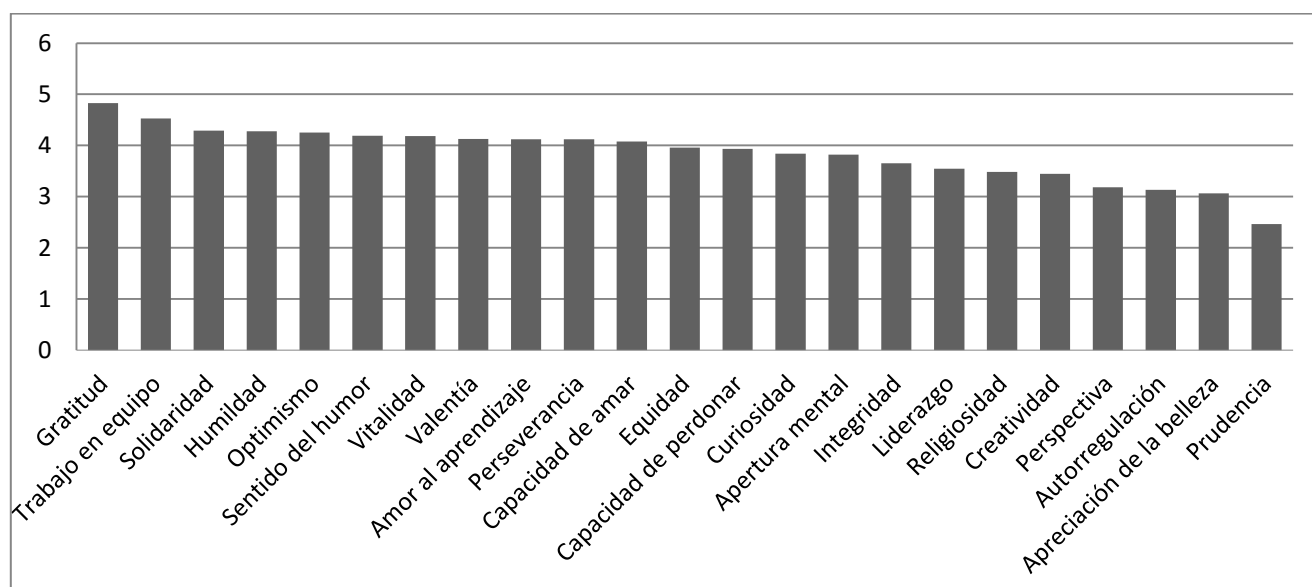
Las *virtudes*, valoradas por los antiguos filósofos griegos y romanos, constituyen el patrimonio moral del ser humano; se las define como la cualidad humana que permite obrar conforme a un sentido moral. Las *fortalezas* son los rasgos o disposiciones personales del

sujeto a través de las cuales las virtudes se ponen en acción (Peterson & Seligman, 2004). Los autores han reconocido 24 fortalezas personales:

- **Curiosidad / interés por el mundo:** tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.
- **Amor por el conocimiento y el aprendizaje:** llegar a dominar nuevas materias y conocimientos, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes.
- **Apertura mental / pensamiento crítico:** pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia.
- **Creatividad:** pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.
- **Perspectiva:** ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no sólo para comprender el mundo sino para ayudar a comprenderlo a los demás.
- **Valentía:** no dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado.
- **Perseverancia:** terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.
- **Integridad / honestidad:** ir siempre con la verdad por delante, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.
- **Vitalidad / pasión por las cosas:** afrontar la vida con entusiasmo y energía. Hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Vivir la vida como una apasionante aventura, sintiéndose vivo y activo.
- **Capacidad de amar y ser amado:** tener importantes y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otros.
- **Generosidad:** hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.
- **Inteligencia social:** ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales, saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.
- **Trabajo en equipo:** trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.
- **Equidad:** tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.
- **Liderazgo:** animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.
- **Capacidad de perdonar:** capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.
- **Humildad:** dejar que sean los demás los que hablen de uno mismo, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.
- **Prudencia:** ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir.
- **Auto-regulación:** tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.
- **Apreciación de la belleza y la excelencia:** saber apreciar la belleza de las cosas, del día a día, o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia.

- **Gratitud:** ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Saber dar las gracias.
- **Optimismo:** esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.
- **Sentido del humor:** gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.
- **Espiritualidad / sentido religioso:** pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma a determina nuestra conducta y nos protege.

Gráfico 1. *Ranking de Fortalezas personales percibidas (promedio de todas las jugadoras)*



Las fortalezas más preponderantes en el grupo de jugadoras evaluadas son: la gratitud, el trabajo en equipo, la solidaridad y la humildad.

### Las características del contexto familiar

La familia posee una importancia incuestionable a lo largo de toda la vida (Leibovich & Schmidt, 2010). En particular, durante la adolescencia, la familia desempeña un papel central en aspectos tan esenciales como la formación de la identidad, la adquisición de autonomía y, en general, en el ajuste psicosocial del adolescente (Musitu et al., 2004).

Los desafíos son experiencias o situaciones que implican la superación de un obstáculo o dificultad y conllevan el logro de un objetivo, valioso para uno mismo (Raimundi et al., 2014). Los padres, como agentes socializadores fundamentales de los adolescentes, pueden constituir una fuente importante para promover desafíos en éstos.

La **promoción de desafíos por parte de los padres** es el incentivo que éstos brindan a sus hijos adolescentes para que se involucren en actividades que pueden constituir un desafío y el apoyo que permite llevarlas a cabo. A su vez, implica la estimulación para que se planteen objetivos en las actividades que realizan y que tengan aspiraciones y metas para su vida.

De esta forma, se ha incluido a la promoción de desafíos como característica del contexto familiar que facilita experiencias positivas en niños y adolescentes (eg. Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Rathunde, Carroll, & Huang, 2000), se asocia a una mayor

autoestima (Dailey, 2008; Schmidt & Padilla, 2003) y a la focalización en metas importantes para el adolescente (eg. Rathunde et al., 2000; Rathunde, 2001).

El incentivo percibido por los adolescentes para involucrarse en diferentes actividades deportivas, recreativas o artísticas (Ambiente estimulante); la estimulación para el planteamiento de metas a lograr en estas actividades y las aspiraciones para su vida (Objetivos y aspiraciones) y el apoyo que reciben de sus padres para realizar sus actividades (Apoyo) constituyen tres aspectos fundamentales para comprender el desafío provisto por los padres.

*Tabla 6. Características de la promoción de desafíos por parte de los padres percibida por las jugadoras:*

Promoción de desafíos por parte de los padres	Niveles bajos	Niveles medios	Niveles altos
Desafío total	-	-	13
Ambiente estimulante	-	2	11
Objetivos y aspiraciones	-	-	13
Apoyo	-	-	13

Las jugadoras evaluadas perciben niveles altos de desafío promovido por sus padres y en general, la mayoría percibe niveles altos en los tres componentes de esta característica del contexto familiar.

## Conclusiones

En general, los resultados muestran que las jugadoras perciben altos niveles de experiencia óptima (*flow*) en su actividad deportiva. A su vez, se encontraron altos niveles si se analiza a la experiencia óptima en sus componentes: experiencia autotélica, equilibrio desafío-actividad y percepción de control. Sin embargo, en cuanto a deformación del tiempo y pérdida de la autoconciencia, se encontraron niveles bajos.

Por otro lado, las fortalezas personales más destacadas de las jugadoras son: la gratitud, el trabajo en equipo, la solidaridad y la humildad. La posibilidad de poner en juego estas características personales positivas a través del deporte puede constituir un pilar fundamental para el bienestar y la satisfacción de las jugadoras. Sobre todo, es destacable que dos de las fortalezas que se destacan son el trabajo en equipo y la solidaridad, fundamentales para el deporte que practican.

Con respecto a las características del contexto familiar, se encontró que en general las jugadoras perciben altos niveles de desafío promovido por los padres. Esta característica se ha asociado a mayores experiencias óptimas en las actividades diarias de los adolescentes, lo que resulta importante para el estudio de las experiencias de *flow* en el deporte de alto rendimiento.

## **Anexo V.**

### **Cartas de agradecimiento por la colaboración en el proyecto de investigación**





*Universidad de Buenos Aires*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, julio de 2013

Confederación Argentina de Básquetbol  
Selecciones Nacionales Formativas Femeninas

De mi mayor consideración:

Queremos agradecerles su valiosa colaboración con el trabajo de investigación que hemos realizado en la selección femenina U-19.

Hemos recibido una excelente respuesta de los padres, quienes autorizaron a que las deportistas pudieran responder los cuestionarios, como de estas últimas, quienes participaron con muy buena disposición.

Agradecemos, especialmente al entrenador Hernán Amaya que nos abrió las puertas para poder realizar el trabajo.

En la próxima etapa, analizaremos en forma grupal los datos recabados y volveremos para realizar una devolución general de los resultados.

Atentamente,

*Lic. María Julia Raimundi*  
*Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires*  
*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*



*Universidad de Buenos Aires*

Ciudad de Buenos Aires, junio de 2014

A toda la Comunidad de la Escuela Técnica N° 02 D.E. 09 "Osvaldo Magnasco":

Queremos agradecerles su valiosa colaboración con el trabajo de investigación que hemos realizado en la escuela.

Hemos recibido una excelente respuesta de los padres, quienes autorizaron a que los alumnos pudieran responder los cuestionarios, como de estos últimos, quienes participaron con muy buena disposición.

Agradecemos, especialmente a la Licenciada Gabriela Artaza que nos abrió las puertas para poder realizar el trabajo y a los preceptores y profesores, que con su compromiso, colaboraron y permitieron la realización de las administraciones.

En la próxima etapa, analizaremos en forma grupal los datos recabados y volveremos para realizar una devolución general de los resultados.

Saludos cordiales,

*Lic. María Julia Raimundi*  
*Equipo de Investigación Desarrollo Adolescente (CONICET-UBA)*



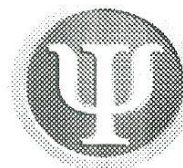
## **Anexo VI.**

### **Certificado del Comité de ética**





*Universidad de Buenos Aires*



FACULTAD DE PSICOLOGIA

Buenos Aires, 4 de junio de 2014

La Comisión de Evaluación de Conductas Responsables en Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA, resolvió aprobar el proyecto de investigación **“Experiencias óptimas en el deporte adolescente de alto rendimiento: influencia de las fortalezas y el contexto familiar”** a cargo de la postulante a beca doctoral María Julia Raimundi a ser presentado ante Conicet, para la obtención de una beca doctoral, ya que considera que reúne los requisitos necesarios para el desempeño ético de la tarea.

Se extiende el presente certificado para ser presentado ante las autoridades pertinentes.

Prof. MARTIN J. ETCHEVERS  
SECRETARIO DE INVESTIGACIONES  
FACULTAD DE PSICOLOGIA - UBA